

Schläbitz, Norbert

## The "winAmp" takes it all. Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht

*Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 27-71. - (Musikpädagogische Forschung; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Schläbitz, Norbert: The "winAmp" takes it all. Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 27-71 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90715 - DOI: 10.25656/01:9071

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90715>

<https://doi.org/10.25656/01:9071>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Themenstellung:** Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Mit dem Einsatz neuer Computertechnologien im Unterricht befassten sich die AMPF-Beiträge. Die Aktualität des Tagungsthemas liegt auf der Hand: Neue Computertechnologien haben die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige musikpädagogische Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

**Der Herausgeber:** Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945. Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1970 Wiss. Assistent an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes; Promotion 1975; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg. Herausgeber der Reihe „Forum Musikpädagogik“, Initiator und Mitherausgeber der Reihe „Musikpädagogische Forschungsberichte“ beim Wißner-Verlag Augsburg. Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1986-1992 und 1995-2001.

Rudolf-Dieter Kraemer  
(Hrsg.)

## Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

## Inhalt

Vorwort	7
<b>Beiträge zum Tagungsthema</b>	
<i>Klaus Mainzer</i> Leben in der Wissensgesellschaft	13
<i>Norbert Schläbitz</i> The „winAmp“ takes it all - Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht	27
<i>Matthias Flämig</i> Warum lächelt Britney Spears? - Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht	73
<i>Christian Harnischmacher</i> Verbessert Sehen das Hören? - Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen	97
<i>Michael Pabst-Krueger</i> Musikunterricht über das Internet - Synchrones Lernen über <a href="http://www.musikstunde-online.de">www.musikstunde-online.de</a>	115
<i>Josef Kloppenburg</i> Filmmusik und Edutainment - Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik	127



### **Freie Forschungsbeiträge**

*Günter Kleinen & Anja Rosenbrock*

Musikpädagogik „von unten“ - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin 145

*Bettina Zimmer*

Das Konzept der Lebenswelt - Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? 169

*Jörg Langner & Werner Goebel*

Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers? 193  
Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven

*Gabriele Hofmann*

Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben 209

### **Forschungsmethodische Beiträge**

*Renate Müller*

Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: 225  
Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia

*Clemens M. Schlegel*

Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen 245



NORBERT SCHLÄBITZ

## The „winAmp“ takes it all

### Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht

*„Il n'y a pas de hors-texte“  
(Jacques Derrida)*

Die Musikausbildung an der Hochschule fördert - Ausnahmen bestätigen die Regel - nicht gerade den Umgang mit Neuer (Musik-)Technologie. Im Gegenteil: Zum Teil werden Ressentiments dem Neuen gegenüber gehegt, wo digitales Musikinstrumentarium und das traditionelle Instrumentarium gegeneinander unversöhnlich aufgerechnet werden, anstatt auf das Komplementäre zwischen ihnen abzuheben. Es stellt sich die Frage, ob eine solche Distanz vertretbar ist, ob also Digitaltechnologie eher ein Randphänomen darstellt, das in der Musikausbildung nichts zu suchen hat oder nur graduell zu vertreten ist, oder ob die Musikausbildung nicht der Reformierung bedarf und so den neuen „Instrumenten“ sich umfassend öffnen sollte, damit ein zeitgemäßer Unterricht geleistet werden kann. Und die Überschrift signalisiert, dass ein zeitgemäßer Musikunterricht und eine zeitgemäße Musikausbildung in der Tat nicht in jedem Falle verortet werden (vgl. Nimczik 1998).

Um diese Problematik soll es im Folgenden gehen.

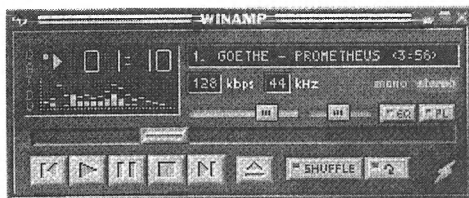
1. Dazu wird in einem ersten Schritt ein kleines, eher unscheinbares Musikprogramm vorgestellt und werden dessen Möglichkeiten graduell ausgelotet. Dass aus dem Unscheinbaren Potenziale für den Musikunterricht erwachsen können, trägt dabei die Ausführungen.
2. Aus den kurz gefassten gesellschaftlichen Bedingungen wird das Lernkonzept des „Lernen lernen“ abgeleitet und vor dem Hintergrund der Musikpädagogik diskutiert.
3. Da dieses Konzept in der öffentlichen Diskussion immer häufiger als leere Floskel prozediert, wird es inhaltlich ausgefüllt und präzisiert.
4. Die Schlüsselqualifikation „Medienkompetenz“ im Bereich Neuer Medien wird dem Konzept des „Lernen lernen“ zugeordnet. Einige Vorbehalte, die gegen den Einsatz Neuer Medien im Musikunterricht

sprechen oder latent wirken, werden aufgenommen und auf ihre Relevanz hin befragt. In diesem Zusammenhang wird auch das „Klassenmusizieren“ nach Notenvorlage problematisiert und zurückgewiesen, da es den gesellschaftlichen Erfordernissen (der Schulung von „Schlüsselkompetenzen“) im wesentlichen Maße zuwiderläuft.

5. Abschließend werden aus dem Horizont gegebener Problemlagen Anregungen formuliert, welcher Grundierung eine zeitgemäße Musikausbildung und ein zeitgemäßer Musikunterricht bedürfen.

Zum Zwecke der Klarheit der Gedanken sind die Ausführungen immer wieder pointiert ausformuliert. Die in den Text eingelassenen „Thesen“ bieten darüber hinaus verdichtende Schlussfolgerungen zum Ausgeführten.

#### 1. <http://www.winamp.com>



Dass der Schallplattenspieler ein Reproduktionsapparat sei, dem haben DJs, Turntablists - wie immer genannt - mit ihrer Kunst des „Mischen“, „Cuttens“, „Scratchen“ längst widersprochen. Seitdem beleben eine neue Instrumentengattung und

ein neuer Typ des Instrumentalisten die Musikwelt. Virtuosität und Fingerfertigkeit sind abverlangt, will man dem Plattenspieler neue, interessante Klangwelten entlocken.

Die Kunst des „DJing“ hat gezeigt, dass der Programmatik von Systemen erfolgreich widersprochen werden kann - und nur aus dem Widerspruch entsteht bekanntlich Kunst, wo ansonsten nur Redundanz und Regeltechnik zu verorten sind.

Auch das Programm „winAmp“ ist zuvorderst Reproduktionstechnik gewesen, bis zu dem Zeitpunkt, als Öffentlichkeitsarbeit den Quellcode jedem zugänglich machte und Programmarbeit angesagt war, die den Widerspruch symbolisch codiert ordnete. Seitdem ist die Funktionsvielfalt enorm gestiegen. Nachdem „winAmp“ zunächst sich am Kassettenrecorder orientierte (und einmal mehr McLuhan bestätigte, der formulierte, dass ein Medium immer ein anderes zum Inhalt habe, sich an dessen Vorbild orientiere, nur um schließlich mit der vorgegebenen Programmatik zu brechen), ließen findige program-

mierkundige User das Präfix dieser „Re“-Produktionstechnik alsbald in den Hintergrund rücken. Fortan firmiert „winAmp“ als Instrument, geeignet zur musikalischen Beziehungstiftung. Zugleich zeigt es Verständnis für die unterschiedlichsten Datenformate und konvertiert gleich in jede Richtung, was es auch für Internet-Flaneure und Sammler in Sachen Musik interessant macht. Es zeigt sich so offen für plattformübergreifende musikalische Beziehungstiftung. Das Programm dient sich so dem Menschen als Prothesenelement an, das menschliche Klangumwelt produktiv gestalten hilft.

Das Gesagte macht „winAmp“, oder es sei zutreffender gesagt: dieses „Instrument“, auch für den Musikunterricht interessant, wo der manipulative Zugriff auf Rauschereignisse gegeben ist.

Der „Rezeption von Musik“ wird im Unterricht einiges Gewicht zugemessen. Dass Rezeption im handelnden Vollzug konzentrierter erfolgt, ist ein pädagogischer Allgemeinplatz und mit „winAmp“ umzusetzen. Eine nicht unerhebliche Anzahl von PlugIns (also von zu integrierenden Programmen mit Zusatzfunktionen) bietet die Gruppe mit Möglichkeiten zur Klangmanipulation, was die „Produktion von Musik“ nahe legt. Da die Qualität von PlugIns, die mit ähnlichen Leistungen aufwarten, stark variiert, sind so Ergebnisse im Vergleich zu überprüfen, können sich bestätigen oder der Revision unterliegen. Von „Produktion“ ist die Rede, und das mag befremden, denn manipuliert werden können nur vorgegebene Musikstücke. Doch sofern Bearbeitungen der Vorlage so weit entfremdet sind, dass sie Unverwechselbarkeit oder Originalität beweisen, ist das Ergebnis ein eigenständig wirkendes Produkt aus einem Schaffensprozess, und der Bezug zur Produktion sieht seine Berechtigung.

Da bislang nur ganz allgemein von Klangmanipulation die Rede war, soll dies konkretisiert werden: So wie Musik entrauscht werden kann mit entsprechenden Programmen, ist es umgekehrt genauso möglich, Musik auf programmatischer Ebene zu verrauschen (PlugIn: *iZotope\_Vinyl*), sie mit simulierten Verunreinigungen (Kratzern, Sprüngen u. Ä.) zu versehen. Gespeicherte analoge Musik nimmt im Laufe der Zeit manches hörbare Zeitzeichen auf. Des Weiteren hat jede Zeit ihr auch technisch bestimmtes Klangideal, was Musik, zu unterschiedlicher Zeit aufgenommen, verschieden und unterscheidbar macht. Mit „winAmp“ kann der umgekehrte Weg beschritten werden, indem auf einer virtuellen Ebene eine klangreine Musik in die Vergangenheit verlagert werden kann, sodass sie nicht allein nur durch knisternde Zeitumstände verunreinigt scheint, sondern darüber hinaus durch Simulation mit zeitstiltypischen Merk-



malen schließlich aufwarten kann. Solche Verunreinigungen machen Sinn, denn sich selbst einschreibende Zeitzeichen signalisieren „Authentizität“ und Unverwechselbarkeit, sodass in deren Simulation Klangelaborate auf simuliertem Wege eine „Beseelung“ (Baudrillard) erfahren. Dass eine solche Bearbeitung - soll eine auratisch verklärte „Beseelung“ gelingen - ein konzentriertes Zuhören voraussetzt, um differenzierte Eingriffe vorzunehmen, dürfte einsichtig sein. Eine kreative Bearbeitung dieser Art mag in einen übergeordneten Bezug eingebettet sein, bspw. in eine Hörspielproduktion, die eine authentisch klingende Musik benötigt. Der Komfort von Bearbeitungen erhöht sich mit anderen PlugIns erheblich, bspw. auch durch eines, das DirectX Module verwalten kann, die zum großen Teil auch (semi-)professionellen Standards genügen.

Solche Eingriffe in Musik machen insgesamt deutlich, dass Musik kein eindeutig bestimmtes Phänomen darstellt, sondern aus einem umfassenden, in der Regel nur beiläufig registrierten Rauschpotential gewonnen wird, das Gestalt/Grundunterscheidungen und Urteile bedingt. Klang zu verändern, bis eine eigene, typische Klangcharakteristik dem Material zugebilligt wird, setzt ein intensives Zuhören voraus und sensibilisiert gerade auch für ungewöhnliche Klänge. Es gilt zwischen verschiedenen Versionen von A und B zu vergleichen. Was für einen Unterschied macht es, wenn das Thema langsamer oder schneller gespielt wird? Wie verändert sich die Wahrnehmung, wenn die Tonhöhe manipuliert wird? Damit geht einher, dass über Tonrelationen hinaus Klangfarbe differenziert hörend begutachtet werden kann. Der Schüler oder die Schülerin komponiert praktisch eine Version nach eigenen Vorstellungen. Zugleich ergibt sich die Notwendigkeit zum Austausch, zur Verbalisierung des Geformten, wenn unterschiedliche Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern zu kommentieren sind. Dass Rauschen, Clicks, Kratzer als ansonsten störende Begleitumstände musikalische Qualitäten haben (können), sofern die Aufmerksamkeit nur auf sie gelenkt wird und sie wahrgenommen werden, kann über den eigenen produktiven Umgang gelernt werden. Das erhöht zudem die Bereitschaft, auch avantgardistisch-etablierten Klangexperimenten im Bereich „Neuer Musik“ im Unterricht zu folgen, wo die rein rezeptive Selbsterfahrung auf Komponistenkünste dieser Art in der Regel eher mit Ablehnung reagiert. Dadurch, dass das Material sukzessiv und auch im Detail verändert und immer wieder überprüfend gehört werden kann, ist die Reflektion über Musik durch die Möglichkeit zum Abstandnehmen implizit ständiger Begleiter. Produktion, Reflektion und Rezeption stehen so im Einklang.

Eine große Zahl von Programmen bietet darüber hinaus Visualisierungsmöglichkeiten von Musik an. Im Wesentlichen sind dies (fraktale u. a.) Animationen, die vom Rhythmus der zugespielten Musik bewegt werden. Transformationsprozesse dieser Art mögen dem kritischen Urteil überantwortet werden, wobei die Kritik auch hier handanlegend verfährt, da weithin zur Optimierung gedachte Eingriffe möglich sind. Die bildbewegten Transformationen ohne Musik im Unterricht vorzustellen und daraus klangliche Vorstellungen abzuleiten ist genauso möglich, wie umgekehrt verschiedenen Musiken Bildbewegungen zuzuordnen. Auch hier sind Handlungsoptionen gegeben, wenn Bildbewegungen in Körperbewegungen umgesetzt und mit Bewegungen zur Musik verglichen werden. Genauso ist es aber auch denkbar, einen Vergleich entweder begleitend oder auch ausschließlich zu verbalisieren und auf eine kognitive Ebene zu verlagern.

Mit dem Internetanschluss erweitert sich das Feld an Möglichkeiten: Im Rahmen von Musikunterricht ist auch immer die Begegnung mit dem Fremden gesucht. Zur Begegnung mit fremden Kulturen gehört nicht nur das Kennenlernen volkstümlichen Liedgutes, was im Übrigen ja nur in einem sehr begrenzten Maße für eine solche Begegnung überhaupt tauglich ist, sondern die Auseinandersetzung mit der tatsächlich gelebten Musikkultur des Landes. Hier kann „winAmp“ dienstbar sein deshalb, weil es zugleich eine Art Weltempfänger für Musik ist. So kann man sich in aktuelle Radiosendungen einklinken und ein akustisches Hörbild erstellen, was an Musik zeitgleich in einem anderen Kulturkreis gerade gehört wird. Dabei kann sich herausstellen, dass das musikalisch Fremde im Zeitalter globaler Vernetzungen und Weltmärkte so fremd gar nicht ist und nur graduell sich unterscheidet. Ein solches Unterfangen kann wiederum in ein übergreifendes Projekt integriert werden, bei dem das ferne Fremde umfassend zu erschließen gesucht wird.

Musikalische Vorlieben drücken sich in Musikstilen aus, aber darüber hinaus auch immer in einem spezifischen Oberflächendesign. Musik ist kein isoliertes Phänomen, sondern steht in einem Kontext, der zusammengesetzt Stil erst bestimmt. Und mit dem Wechseln dieser zweiten Haut verändern sich auch Einstellungen und Haltungen. Wer „Korn“ oder „Marilyn Manson“ hört, wird optisch sich anders geben als jener, der die „Queen Latifah“ hört. Auch „winAmp“ kann die Oberfläche wechseln. Hunderte unterschiedlicher „Skins“ liegen auf der hauseigenen Web-Seite bereit. Interessant allerdings wird die Sache dort, wenn zur gehörten Musik und eigenen Musikpräferenz eine entsprechende Oberfläche eigens gestaltet werden kann, die persönliche Stilhal-

tungen spiegelt. Das zum Download vorliegende Programm (*the cyanide shop*) fordert hierzu auf. Vorstellungen zur Musik können gestalterisch umgesetzt werden.

„winAmp“ fordert - das zeigen schon die wenigen Beispiele auf - zu einem kreativen und produktiven Umgang mit einem eigentlich zur Rezeption bestimmten Klangmaterial auf. Das geht hin bis zu einem eigenen Schulradioprogramm, das zusammengestellt werden kann, da Mischkonsolen mit umfangreichen Editieroptionen (Überblendung, zeitliches aufeinander Abstimmen unterschiedlicher Tempi, Optionen zum DJing ...) vorliegen.

„winAmp“ ist hier zum Beispiel genommen worden, weil es 1. kostenlos erhältlich ist und 2. eine große Anzahl von PlugIns vorliegt. 3. sind trotz der vielfältigen Möglichkeiten diese nicht überbordend und bleiben überschaubar. Eine Entfaltung innerhalb eines gesetzten Rahmens ist so möglich. Darüber hinaus ist es 4. weit verbreitet, und eine Gemeinde von programmierfreudigen Usern arbeitet 5. beständig an neuen oder verbesserten Effekten. Grundsätzlich aber wäre auch ein anderes Programm denkbar gewesen, das an dieser Stelle hätte vorgestellt werden können: „music match“, auch das z. T. ähnliche Optionen bietende Brennerprogramm „WinOnCD“ etc., was auch wieder deutlich macht, dass auch Brennprogramme keine bloßen 1:1-Kopien herstellen müssen, sondern Klangmaterial individualisieren lassen.

Obgleich „winAmp“ im Vergleich zu mächtigen Aufnahme- und Editierprogrammen (Emagics „Logic“, Steinbergs „Cubase“, „WaveLab“) sich eher bescheiden ausnimmt, tritt schon hier eine Funktionsfülle zutage, die auf den ersten Blick nicht vermutet wird. Bezogen auf tätige Musiklehrer und -lehrerinnen im Dienst dürfte - wo der Abstand zu Neuer Musiktechnologie die Regel bestimmt - in der Mehrzahl der erste Blick zugleich auch der letzte sein. Mit anderen Worten: Möglichkeiten werden verschenkt. Dieses Abstandhalten sieht seinen Grund darin, dass die Begegnungsmöglichkeiten mit Digitaltechnologie - sofern sie nicht der Eigeninitiative entspringen - eher selten vorliegen.

## **2. Gesellschaftliche Erosion und musikpädagogische Folgen**

Klassen- oder Schichtorientierungen sind im Schwinden begriffen. Wahlgemeinschaften, Selbststilisierungen sind an deren Stelle getreten. Territoriale verbindliche Bindungen und Wertvorstellungen sind in Zeiten der Globalisie-



rung weitgehend aufgehoben. Und wiewohl alle Erfahrungen aus lokalen Räumen geboren sind, sind deren Ideengründe nicht nur regional, sondern immer auch global zu verorten (Stichwort: „Glokalisierung“ (Robertson)). Hinzu tritt noch der uferlose Nicht-Ort Internet als Ideenlieferant für selbstverantwortete Selbstfindungen. Wissensgründe darüber hinaus unterliegen einem so schnellen Wandel, dass diese in vielen Fällen kaum mehr seriös als Kanon für Bildungsprozesse dienen können, denn mögen sie mühsam gelernt sein, sind sie gegebenenfalls nach Aneignung schon nicht mehr relevant. Fassen wir zusammen: „Alte Wertorientierungen haben weitgehend ihre Gültigkeit verloren. Die traditionelle Identität von Menschen, [...], ist ausgehöhlt.“ (Negt 1999, S. 227) Die alltägliche Lebenswelt des modernen Menschen ist „zersplittert in nicht mehr sinn- und zweckhaft zusammenhängende Teil-Orientierungen und Zeitenklaven“ (Hitzler 1994, S. 76). Zusammenhänge sind auf eigene Verantwortung hin zu bilden oder aus dem verfügbaren Angebot von Sinnwelten heraus auszuwählen, das dann nach Wahl ebenfalls zu verantworten ist. Das aber will gelernt sein. Das Bildungswesen sucht - wo ein „Weiter so“ oder ein „Zurück zu alten Werten“ nicht denkbar ist - auf Veränderungen konzeptuell zu reagieren, um Schülerinnen und Schülern in dieser freigesetzten Gesellschaft noch Haltepunkte geben zu können. In der Formel des lebenslangen Lernens ist ein solcher Haltepunkt verankert.

- These: *Wer heute lernt, lernt in erster Linie umzulernen. Mit dem Umlernen geht das Vergessen als notwendige Voraussetzung zur Neustrukturierung von Gelerntem einher.*

Damit wird ein Bildungsbegriff revidiert, der die Aneignung von lexikalischem Wissen als Wert an sich beschreibt. Die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ spricht von der Erosion der Werte und benennt die Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs:

„Kultur ist daher auch kein Reservat von Vergangenen oder Welt neben einer eigentlichen Welt, in der wir als lernende arbeitende Wesen leben, sondern selbst ein tätiges, herstellendes, deutendes Leben. Mit Bildung steht es nicht anders. [...] Bildung ist in erster Linie ein Können, kein bloßes Sich-Auskennen in Bildungsbeständen.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 30)

So wird auf die Revidierbarkeit von Wissen abgehoben, auf einen tätigen Umgang mit Wissensgründen, die nicht verabsolutiert, sondern permanent neu grundiert werden.

Auf die Frage, was nun der Musikunterricht in dieser unsicheren Welt will, antworten die Rahmenrichtlinien Sek. II des Landes Nordrhein Westfalen wie folgt:

„Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.“ (1999, XI)

Ein ganzes Aufgabenbündel, wie man es ähnlich auch in Richtlinien anderer Länder formuliert finden wird, ist der gymnasialen Oberstufe aufgebürdet. Die Zielsetzung des Ganzen ist:

„Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen zu seiner wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung.“ (Ebd.)

Die Richtlinien setzen das Interesse an der Menschenbildung zentral. Das Fachliche ist diesem Primat untergeordnet und kein zu vermittelnder Selbstzweck.

Das wiederum ist so neu nicht. So schreiben Kaiser/Nolte - bezogen auf die von ihnen vorgestellte wie kommentierte Konzeption von Venus aus den 60er Jahren zur Klassifikation von Umgangsweisen mit Musik:

„Schüler müßten vor allem die verschiedenen Arten des *Umgehens* mit Sachverhalten und nicht so sehr bestimmte Inhalte, die aus politischen, kulturellen, religiösen u.a. Vorstellungen entwickelt werden, lernen.“ (Kaiser/Nolte 1989, S. 33; Hervorhebung von N. S.)

Auch hier liegt der Fokus nicht auf dem Sachaspekt, sondern dieser ist Mittel zum Zweck. Der Gedanke zu flexiblem Verhalten, zu dem Heranwachsende in einer komplexen Gesellschaft befähigt sein müssten, trug schon damals die Ausführungen von Venus. Die Autoren sehen den Vorschlag von Venus so die gesellschaftlichen Bedürfnisse berücksichtigen, da schon in jener Zeit auszuwählende Information so mannigfaltig in einem Angebotskatalog ausgebreitet vorlag, was eine veränderte Einstellung gegenüber Wissensangeboten forderte. Mit Venus' Konzeption konstatieren sie der Musikpädagogik Ende der 60er eine Initialzündung, die die Verabschiedung von der musischen Erziehung im

positiven Sinne befördern half. Eine bloß affektive Teilnahme führt nicht zu einer reflektierten Wahrnehmung, die damals wie heute notwendig und zur Zeit, da Wertvorstellungen selbst zu verantworten sind, unverzichtbar ist. Sucht man der Menschenbildung zu genügen und Möglichkeiten zur Orientierung zu geben, ist ein bloßes emotives Anteil nehmen lassen fraglos der falsche Weg. Ein Solches macht allein sprachlos, was in einer Gesellschaft, die durch Sprache geleitet ist, Selbstbestimmung schlicht aufhebt. Wer sich nicht artikulieren kann und so zum ohnmächtigen Schweigen verurteilt ist, dem bleibt bei aller gezeigten Betroffenheit und Anteilnahme zuletzt nur das Gehorchen. Diese Akzentverschiebung, die das bloß Musische zurückwies, wendete den Blick ab von der Verklärung einer nie gelebten Vergangenheit und stellte sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Für die gegenwärtige Musikpädagogik leitet sich daraus ein weiterhin aktuelles Aufgabenfeld ab, denn gleichwohl hat trotz dieses Initials eine auf bloßes Musizieren oder bewegende Erfahrung<sup>1</sup> abgestellte, reduzierte Handlungsorientierung weitgehend wieder Einzug gehalten in den Musikunterricht und stellt sich gerade nicht den gesellschaftlichen Erfordernissen.

„Die vielfach verkürzte Rezeption des Handlungsorientierten Unterrichts führte zu einer Pflege musikalischer Schüleraktivitäten, die nicht mehr im Zusammenhang mit kognitiven Lernzielen standen. Einer neoromantischen Renaissance waren damit alle Tore geöffnet. Insofern erscheint es durchaus legitim, von der Position der Rezeptionsgeschichte aus das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts in die Nachfolge der Musischen Bildung zu stellen.“ (Weber 2001, S. 33)

Dieser Trend zum nicht mehr hinterfragten „Musizieren an sich“ und bloßen „Bewegtsein“ ist nach wie vor ungebrochen. Hier besteht Handlungsbedarf, um Schülerinnen und Schülern in einer auf allen Ebenen erodierenden Gesellschaft auch von Seiten der Musikpädagogik ein relevantes Handlungsrepertoire für die Zukunft zu vermitteln.

Relevant kann ein solches Repertoire aber nur dann sein, wenn es auch den technologischen Bedingungen Rechnung trägt, denn „[s]chulisches Lernen wird künftig immer stärker Lernen in einer von Medien bestimmten Welt

---

1 Bspw. wenn auf Fortbildungen auf das schellersche Konzept der Szenischen Interpretation in Bereich der Musik ausdrücklich bezogen wird und der zugeordnete Lernzielkatalog ausschließlich affektiv operiert. Das ist dann Scheller ohne Scheller, denn das szenische Spiel und Bewegen im Raum sieht die kognitive Auseinandersetzung explizit vor (vgl. Scheller 1998, Stroh 1994, Schläbitz 1993).



sein“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 134). Insofern ist dem Neuen der Medien gerade auch in der Musikpädagogik zu stellen, wo jedwede Musik ohnehin Medienmusik ist. Die Auseinandersetzung mit den Neuen Medien ist grundsätzlich nicht einem spezifischen Fach (Informatik) zugeordnet, sondern die Fächer allgemein haben die Auseinandersetzung mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu leisten. Und das macht auch Sinn: Das Anfertigen von Bewerbungsschreiben mit Textverarbeitungsprogrammen hat seinen Ort im Deutschunterricht, mitnichten in der Informatik. Das Wissen um die Produktionsbedingungen jedweder Musik, die digital ausgerichtet sind, und das Arbeiten mit Musiktechnik hat seinen Ort im Musikunterricht, mitnichten in der Informatik.

Dass Kommunikationsmedien auf Wirklichkeitsannahmen explizit Einfluss nehmen, sie lenken (Stichwort: „Das Medium ist die Botschaft“), ist thematisch dort aufzuarbeiten, wo Medien ausdrücklich der Kommunikation dienen und diese vorantreiben (musizierend, schreibend ...), und benennt ein Feld, dem der Deutschunterricht wesentliches Augenmerk schenkt und das auch im Musikunterricht (Musik-Medien-Denken-Wirklichkeit) zentral zu verankern wäre und von Rahmenrichtlinien auch zu behandeln vorgesehen ist. So heißt es bspw. in den Rahmenrichtlinien NRW der Sekundarstufe I Musik für Gesamtschulen:

„Lernen in der Informationsgesellschaft ist ohne eine umfassende Medienkompetenz nicht mehr denkbar. Außerdem erschließt sich Kindern und Jugendlichen heute ein großer Teil der Lebenswelt durch Medien. Deshalb sollen sie die Fähigkeit gewinnen, ihre eigenen Medienerlebnisse zu verarbeiten, Medienangebote für verschiedene Zwecke sachgerecht auszuwählen und verantwortungsvoll zu nutzen sowie für eigene Themen selbst Medien zu gestalten und Öffentlichkeit herzustellen. Sie sollen sich auch mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Medien sowie mit ihrem Einfluss auf die Wahrnehmung und Gestaltung von Wirklichkeit auseinander setzen.“ (1999, S. 13f.)

Im weiteren Verlauf wird formuliert:

„Deshalb müssen alle Fächer den Schülerinnen und Schülern die fachspezifische *Nutzung und Handhabung* von Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien und deren Bedeutung im Zusammenhang mit fachlichen Inhalten und Methoden erschließen.“ (Ebd., S. 56)

Dazu gehört dann „[d]igitale Musikproduktion und deren Bearbeitung und Veränderung mit Hilfe elektronischer Klangerzeuger und entsprechender

Software“ in den Mittelpunkt eines den Computer nutzenden Musikunterricht zu stellen (ebd.). Die entsprechenden Aufgabenfelder erstrecken sich über fast eine ganze Seite. „Ein weiterer wichtiger Beitrag des Musikunterrichts zur Medienbildung ergibt sich durch Einbezug der *Medienwelt als Unterrichtsgegenstand* und ihre kritische Reflexion.“ (Ebd., S. 57) Ohne entsprechende Schulung von Lehrenden gerade auch an der Hochschule ist eine richtlinien-gemäße Einlösung gar nicht denkbar. Mit anderen Worten: Wer die neuen Technologien aus der Musikausbildung ausgrenzt oder ihnen nicht den angemessenen Raum zubilligt, setzt Rahmenrichtlinien in wesentlichen Teilen schlicht außer Kraft, da Lehrende im Alltag an der Schule zu lehren haben, was sie nicht gelernt haben, da die Hochschulausbildung in diesem Zusammenhang Wesentliches auszubilden grob vernachlässigt. Folglich werden dann unzureichend ausgebildete Musiklehrerinnen und -lehrer in die Schule entlassen.

Mit einer entsprechenden Schulung sind zudem Haltungen, die dem bloß emphatisch Musischen zuarbeiten, dann fragwürdig geworden, da die Begrifflichkeiten, mit denen dort gearbeitet wird, dann auch - in Auseinandersetzung mit dem Neuen der Medien - zur Reflexion anstehen: „Natürliche“, „Unmittelbare“, „Ganzheit“.

- These: *Der Computer gehört - wo Neue Medien gesellschaftliche Entwicklung bestimmen und die Zukunft von Heranwachsenden maßgeblich bedingen - zwar auch in den Informatikunterricht, aber in erster Linie in den allgemeinen Fachunterricht wie Deutsch-, Fremdsprachen-, Mathematik-, Musikunterricht etc. und dort thematisch verankert.*
- These: *Die Verschränkung Neuer Medien gerade mit der Musik und dem Musikunterricht ergibt sich fast von selbst, wo der Fokus in dem einen wie anderen Falle auf dem Primat der Kommunikation liegt. Wo die musikalische Sprache seit jeher von Medien affiziert und bedingt ist, ist ein Verständnis in Auseinandersetzung mit dem Neuen (auf praktischer wie theoretischer Ebene) zu fördern.*

Wo in anderen Fächern mühsam Berührungspunkte gesucht werden müssen, ist die Allianz zwischen Medium und Musik im Fach Musik immer schon gegeben.

„Es hat sich in der Geschichte der Musik immer wieder erwiesen, daß entscheidende Impulse für die Entwicklung der Musik nicht nur von herausragenden Künstlern ausgehen, sondern (nicht zuletzt) auch von technologischen Fortschritten/Erfindungen. [...] Schon jetzt ist absehbar, daß die Ver-

netzung von Menschen via Internet die Musikkultur ebenfalls beeinflussen wird.“ (Jerrentrup 2000, S. 51)

Jerrentrup ist zu unterstützen mit seiner Ansicht, wobei man über die Bedeutung, die Künstler und Medium jeweils zukommt, noch diskutieren kann, denn ohne Medium keine Ideen, die in Künstlergehirnen sich auf tun können (vgl. Schläbitz 1997). So scheint der Musikunterricht geradezu prädestiniert zu sein, fachorientiert Mediens Schulung zu betreiben, Menschenbildung zu fördern und zukunftsorientiert auszubilden. „Das Bildungswesen muß für die computerisierte Gesellschaft eine sinnvolle und zukunftsorientierte Einrichtung werden.“ (Haefner 1997, S. 90) Der Imperativ, der hier gewählt wird, kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden. Der Musikpädagogik öffnet sich hier ein Betätigungsfeld, das bis auf Ausnahmen bislang noch weitgehend brach liegt, der Erschließung harrt und ihr doch so wesentliche Impulse geben könnte, wenn die Bereitschaft nur währte, diese Impulse auf breiter Ebene auch aufzunehmen.

Diese Zurückhaltung mag ihren Grund vielleicht darin finden, dass - wie Jank/Gies/Nimczik schreiben - der Musikunterricht sich „als kulturtradierende und -vermittelnde Institution versteht und sich dabei inhaltlich weitgehend auf die sogenannte ‚Kunstmusik‘ kapriziert“ (Jank/Gies/Nimczik 2001, S. 6). Der Blick ist damit in die Vergangenheit gerichtet, bei dem Überliefertes praktisch verdinglicht und kanonisiert ist und dem Neuen nicht unbedingt aufgeschlossen. Das drückt sich nicht einmal so sehr in Schulbüchern und ergänzenden Materialien aus, die immer auch neue Musikmedien für Schule aufarbeiten, sondern vielmehr in Haltungen von Lehrenden auf allen Ebenen, die vielfach Neuem reserviert bis ablehnend gegenüberstehen. Wenn es aber so ist, dass Schule Heranwachsende auf eine mit Kommunikationstechnologien durchsetzte Gesellschaft vorbereiten soll, sind Haltungen zu überdenken, zu revidieren, Neue Medien in die Musikausbildung zu integrieren, damit angehende Musiklehrer und Musiklehrerinnen überhaupt erst einmal in die Lage versetzt werden, zukunftsweisend auszubilden und Richtlinienvorgaben auszuführen.<sup>2</sup>

---

2 Nicht selten wird der Vergleich zwischen den Neuen Medien und den teuer ausgestatteten „Sprachlabors“ der 70er Jahre gemacht und der Schluss gezogen: So wie die Sprachlabors sich als Mode und schließlich Totgeburt erwiesen haben, so wird sich auch die aktuelle Diskussion um Neue Medien als vorübergehende Mode erweisen. Ergo besteht kein Grund zur Reformierung von Ausbildungsplänen und kein Handlungsbedarf. Der mit den Sprachlabors auf den Weg gebrachte programmierte oder kybernetische Unterricht ist aus heutiger Sicht nur in seinem großartigen Scheitern allein noch bewundernswert, und die auf Jahre leerste-



Wenn die Ausbildung an der Hochschule weiterhin Zurückhaltung übt, werden auch an der Schule zukünftig Lehrende keinen Sinn für neuartige Klangentwicklungen entwickeln können, wo die Auseinandersetzung mit Neuer Musiktechnologie schlicht fehlt und Wahrnehmung sich nicht neu und anders zu orientieren vermag. Das schafft neue Grenzen, wo Grenzen zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrenden doch eher einzuebnen sind. Das lässt sich an einem ganz schlichten Beispiel verdeutlichen. Unter Berücksichtigung auf die aristotelische Unterscheidung zwischen „Essenz, Substanz“ (Tonrelationen) und „Akzidenz“ (Klang) bemerkt Wolff: „Die Essenz stand lange in der Musikgeschichte im Vordergrund.“ (Wolff 2000, S. 8) Mit den Neuen Technologien scheint die Akzidenz zum bestimmenden Prinzip in der Musik zu werden. Denn nicht nur so genannte „U“-Musik eignet sich zur Neukopplung von Klängen, sondern alles, was nur irgend klingt, was auch andere Buchstabenmusik zum akzidentiellen Ereignis macht. Sofern Ausbildung sich allein dem

---

henden Sprachlabors legten beredtes Zeugnis für eine fehlgeleitete Pädagogik dar, was möglicherweise auch damit zu tun haben mag, dass jene Pädagogik gerade nicht - wie der Name es versprach - kybernetisch verfuhr. Sie suchte Lernwege programmatisch auf den Weg zu bringen, klammerte dabei aber den Lernenden aus dem rückgekoppelten Regelkreis schlicht aus, indem dieser lediglich „trivial“ auf standardisierte Abfragen „getrimmt“ werden sollte und keinen Einfluss auf das System ausüben konnte. Dieser Vergleich mit den Sprachlabors trägt schon aus diesem Grunde nicht, da 1. die damit verbundene Pädagogik sich als obsolet herausgestellt hat und 2. darüber hinaus im Medium „Sprachlabor“ eine isolierte, wirklichkeitsferne Laborsituation geschaffen worden ist, die sich mit der Medienwirklichkeit der Gesellschaft nicht ansatzweise vernetzte. Sprachlabors sah und sieht die Medienwirklichkeit schlicht nicht vor. Der Computer dagegen ist heute allgegenwärtig und nahezu in jedem Haushalt zu finden. Eine Ausgrenzung impliziert also die bewusste Abnabelung von einer den Alltag bestimmenden Lebenserfahrung und Schülerorientierung.

Auch der zuweilen gemachte Negativ-Vergleich mit dem „Tonband“ hinkt, das so recht in den Musikunterricht nicht zu integrieren war. Das Tonband hat erstens nie den Stellenwert und Verbreitungsgrad gehabt, den der Computer heute hat. Ein gewisses Flair der Exklusivität umgab - im Gegensatz zum eigentlichen Volksmedium Kassettenrecorder - dieses Medium immer. Zum Zweiten sind Manipulationen mit dem handelsüblichen Tonband noch recht schwierig und nur zeitaufwendig zu vollziehen - beides Faktoren, die den Einsatz im Unterricht beeinträchtigten und im Umgang mit dem Computer aufgehoben sind. Sucht man darüber hinaus auch nur graduell den Vergleich mit den Manipulationsmöglichkeiten des Computers, so ist zumindest das ehemalige High-End-Gerät 4-Spur-Tonband Grundvoraussetzung.

Zusammengefasst: Der Multimedia implizierende Computer ist heute *das* Volksmedium schlechthin, mit dem tagtäglich umgegangen wird (zur Erinnerung: Zum Wort des Jahres 1995 erhob die *Gesellschaft für deutsche Sprache* „Multimedia“), das Sprachlabor dagegen war in der gesellschaftlichen Wirklichkeit überhaupt nicht verankert und ein halbwegs komfortabel Manipulationen zulassendes Tonbandgerät ein eher nur wenigen vorbehaltenes, kostenträchtiges wie exklusives High-End-Gerät.

tradierten Prinzip widmet, können angehende Lehrer und Lehrerinnen auch nicht Qualitäten einer Jugendmusik wertzuschätzen und damit umzugehen lernen, sondern Gehörtes wird allein nach dem Maßstab von Tonrelationen beurteilt, der allerdings für die Qualifizierung des Gehörten schlicht gegenstandslos ist. Sie wissen nicht adäquat zuzuhören, weil ein zeitgemäßes Zuhören, das handelnd im Umgang mit Musik und damit Musiktechnologie erworben werden will, die Ausbildung ausgrenzt. Das führt dann zu Qualifikationen dergestalt, dass bspw. Techno, nach tradierten musikalischen Gesichtspunkten geprüft, als bemerkenswert irrelevant betrachtet wird. So wird Musik aus einer spezifischen Perspektive und Haltung abgeurteilt, die nach einem vollkommen anderen Musik-, Klang- und Hörverständnis gestaltet wurde. Ein plakatives Beispiel nicht scheuend: Wer nur Fugen hört, wird bei Cage jegliche Regel vermissen und klagen, wer nur Cage hört, wird in Fugen nur Redundanzen orten und aus Langeweile Fugen verwerfen. Zuhören will im Umgang mit den Neuen Medien der Musikwerdung gelernt sein (vgl. auch Schaeffer 1974, S. 7f.).

Eine Regel in der Pädagogik lautet, man solle die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen. Diese Bewegung auf die Schülerinnen und Schüler hin wird durch technologische Inkompetenz von Lehrenden erheblich erschwert, zumal Schülerinnen und Schüler nicht stehen bleiben, sondern offen auf die Zukunft zugehen und auf diesem Weg nicht von vornherein ausschließen, sondern neugierig prüfend sich bewegen und Kompetenzen entwickeln. Hier gilt es zu begleiten und nicht allein zu lassen.

In dem prüfenden, wählenden Weg, den Schülerinnen und Schüler gehen, spiegelt sich zudem implizit ein Lernkonzept, das die Pädagogik auf die Formel des „Lernen lernen“ gebracht hat, und mit einem permanenten Neulernen wie Entlernen übersetzt werden kann. Ein „Lernen lernen“ ist aber maßgeblich an Neue Technologien gebunden. So weisen pädagogische Konzepte und gesellschaftliche (Schüler-)Wirklichkeit jedweden Fach den Weg.

### **3. Das „Lernen lernen“ lernen**

Die Antwort, die Pädagogik auf die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse gibt, findet in Begrifflichkeiten wie dem „*Haus des Lernens*“ oder dem „*Lernen lernen*“ respektive des „*Lebenslangen Lernens*“ ihren Ort. Gefüllt zeigen sich jene Begrifflichkeiten durch den Bezug auf gesellschaftlich rele-

vante „Schlüsselkompetenzen“, die helfen sollen in einer werteunsicheren Welt sich zu orientieren. Schlüsselkompetenzen leiten sich daraus ab, dass ein Zurück zu alten Werten oder Bildungsidealen nicht denkbar ist und dass Werte stetig im gesellschaftlichen Miteinander neu ausgehandelt werden und unter Verantwortung stehen.

Unter Schlüsselkompetenzen ist auf der Ebene eines sozialen Miteinanders zu verstehen:

- „Teamfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Kommunikationsfähigkeit“

Auf der Basis persönlicher Entwicklung sind als Schlüsselkompetenzen verortet:

- „kompetenter Umgang mit sich selbst, d. h. Umgang mit dem Selbstwert; Selbstmanagement; reflexiver Umgang mit sich selbst; bewusste Entwicklung eigener Werte und eines Menschenbildes; die Fähigkeit zu beurteilen und sich selbst weiterzuentwickeln“

Schließlich ist darunter subsumiert auch die Befähigung zum methodischen Wirken:

- „das geplante zielgerichtete Umsetzen von Fachwissen, d. h. analysieren (systematisches Vorgehen); erarbeiten von kreativen, unorthodoxen Lösungen (neben den Gleisen gehen); strukturieren und klassifizieren; in den Kontext setzen, Zusammenhänge erkennen; kritisch hinterfragen, um Innovationen zu erreichen; abwägen von Chancen und Risiken“ (Belz/Siegrist<sup>2</sup>2000, IV, 8f.)

Zu ergänzen ist dieses Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten noch um die Schlüsselkompetenz Mediennutzung, die Schülerinnen und Schüler zu erwerben haben und was hier mit Blickrichtung auf die Lehrerbildung formuliert wird:

- „Medienkompetenz ist zu einer Schlüsselqualifikation [...] geworden, die die Schule [...] zu vermitteln hat. Medien und Informationstechnologien werden Schule und Unterricht in den kommenden Jahren an vielen Stellen verändern - [...]. Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf diese verändernde Schule vorbereiten, brauchen eine medienpädagogische Kompetenz, die es ihnen ermöglicht, neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben und mit den erzieherischen Problemen der neuen Medien verantwortungsvoll umzugehen.“ (Lenard/Strauß 2000, S. 12)

Bei Betrachtung der zu vermittelnden Kompetenzen wird deutlich, dass ein lebenslanges Lernen auf einen fest umrissenen Kanon von Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt, der in einem bewegten gesellschaftlichen Feld als „Plattform“ dient, von der aus Orientierung in dem unübersehbaren Meer an Information denkbar wird. Es ist so eine Verlagerung von der Plattform „lexikalischem Bildungsgut“ (weitgehend materiale Bildungsvorstellung) zu der Plattform „Befähigung zur Weiterbildung und - das ist wesentlich - Neukontextuierung als Gut“ (eher formale Bildungsvorstellung) zu verorten. Insofern ist die Meinung bspw. von Ehrenforth nicht nachvollziehbar, der schreibt:

„Der gutgemeinte Rat, man müsse sich dann halt auf lebenslanges Lernen einlassen, übersieht etwas hurtig, daß ein pädagogischer Beruf mehr ist als ein Kühlschrank, den man so oder auch anders füllen und nachfüllen kann. Er lebt aus einem Ethos, das ohne lebensbedeutende Prägungen, Erfahrungen und Entscheidungen nicht denkbar ist, will der Beruf nicht zum beliebigen Job verkommen. Man kann gerade pädagogische Führungsaufgaben nicht einfach wie Hemd oder Hose wechseln.“ (Ehrenforth 2000, S. 6f.)

Der Eindruck eines vagabundierenden pädagogischen Bewusstseins wird hier im Grunde unterstellt. Doch nur sofern allein der Blick auf fixierte Inhalte und deren Vermittlung (im Sinne von Belehrung) gerichtet bleibt, haftet dem Gedanken eines lebenslangen Lernens Richtungslosigkeit, ja Beliebigkeit an. Legt man dagegen den Fokus auf das Element der Schlüsselqualifikation (im Sinne von Sozial-, Methoden- und daraus abgeleiteter Fachkompetenz), ist das Ethos pädagogischen Wirkens grundiert und wohl kaum zu übersehen. Aus dem Horizont lebensbedeutender Prägungen, Erfahrungen und Entscheidungen entspringt ja gerade das Bewusstsein, das den Gedanken eines lebenslangen Lernens verflocht, wo sich materiale Aspekte im digitalen Zeichenspiel als zunehmend obsolet und gesellschaftlich nicht mehr tragfähig erweisen.

- These: *Mit Blickrichtung auf Schlüsselkompetenzen ist ein Plädoyer für das selbstverantwortete, sozial operierende Arbeiten geleistet, bei dem ein methodisches Repertoire im Zuge einer Selbstschulung angeeignet wird, das Sozial- wie Fachkompetenz aufbauen hilft, welches dogmatische Wertsetzungen nicht wertschätzt.*
- These: *Mit der Proklamation des „Lernen lernen“ geht einher die Verabschiedung der Vorstellung einer linearen Ordnung. Dieser liegt eine Idee von Welt und Wissen zugrunde, die auf der Basis der Evidenz, der Identität, der Widerspruchslosigkeit und Kausalität operiert. Mit der Verabschiedung wird ein anderes Konstruktionsprinzip ihr zur Seite gestellt, das die*

*Kontingenz, Differenz sowie Paradoxien und eine vernetzte Komplexität betont.*

Mit der Verabschiedung erfolgt fraglos kein Realitätsverlust, denn die „Linearität“ ist ja selber einer medialen Konstruktion und wesentlich dem Zeilenbewusstsein des Buches geschuldet (vgl. Kittler <sup>2</sup>1987). Das lineare Prinzip wird zudem keineswegs der Nicht-Relevanz bezichtigt, sondern allein verdeutlicht, dass ihre alleinige Meinungsführerschaft aufgehoben ist. Sie hat sich im Feld der Kontingenz stets aufs Neue zu beweisen. Aus einem nicht mehr hinterfragten Basisaxiom wird eine Wahlmöglichkeit.

#### **4. Medienkompetenz bekundet eine Geisteshaltung**

Dem Bereich der Schlüsselqualifikation ist auch die Medienkompetenz zugeordnet. In einem anderen Zusammenhang (vgl. Schläbitz 2001) habe ich erstmals hergeleitet, dass Medienkompetenz immer auch eine Geisteshaltung bekundet. Damit ist ausgesagt, dass es nicht genügt, Handlungskompetenz in Sachen Neuer Musiktechnologie und das heißt: Computer und Internet auszubilden. Eine solche ist unverzichtbar, hat zur Voraussetzung m. E. aber eben eine spezifische Geisteshaltung.

Eine solche Geisteshaltung setzt an bei mehreren Punkten:

- a) am zu vermittelnden „Gegenstand“
- b) an zu Grunde gelegten „Vorurteilen“
- c) am eigenen Selbstverständnis und Schülerbild und daraus abgeleitet am „Lehr“- und „Lern“-Begriff

##### *a) Medienkompetenz und „Gegenstand“ Musik im Zeitalter von Multimedia*

Wenngleich eine „Orientierung am Kunstwerk“ in der Musikpädagogik längst Geschichte ist, sind spezifische Einstellungen dem Kunstwerk und daraus abgeleiteten Werkbegriff gegenüber m. E. weiterhin gepflegt und prägen Einstellungen wie Vermittlungsangebote implizit immer mit. Digitaltechnologie dekonstruiert aber Werke im Zuge von Rekombinationen, und auch das schafft Vorbehalte, da dem Wesen eines Werkes, seiner ihm innewohnenden Idee, nicht die Anerkennung gezollt wird, die ihm vermeintlich gebührt. Doch das Werk als abgeschlossen und original geltend, ist - vor dem Hintergrund aktueller systemtheoretischer (vgl. Luhmann <sup>4</sup>1993) oder dekonstruktivistischer

(vgl. Derrida <sup>7</sup>1997) Ansätze - mitnichten wesensbestimmt, sondern ein Kommunikationsereignis, das Wesensmerkmale artikuliert und erhält. Das Werk, das im 19. Jahrhundert seine Hochzeit und seinen so ausgerichteten kommunikativen Ort hatte, wird im 21. Jahrhundert aber weithin anders - fragmentarisch - kommuniziert. Medienkompetenz als Geisteshaltung beschreibt so die Bereitschaft der Anerkennung zeitgemäßer Kommunikation.

Das verändert dann auch Einstellungen zum „Gegenstand“ der Musik, da nichts anderes als die Ansicht ausgedrückt wird, dass dieser Gegenstand gar nicht existiert. Die Musik hat nie einen Gegenstand, der analytisch zu untersuchen gewesen wäre, in Händen gehalten. Die Partitur war nichts als ein Behelf, die man mangels der Objektivierung von Musik qua Setzung zum Gegenstand erhoben hatte. Die Notenschrift suggerierte den Eindruck eines fest gestellten Werkes, dem eine erschließbare Idee innewohnen sollte. So war noch ein Objekt zu erkunden und konnten Überzeugungen gerinnen.

Mit der vorschnellen Objektivierung aber hatte in der Musik das Ohr dem Auge den Vortritt zu lassen, und Musik wurde analytisch nach Augenschein bemessen und beurteilt (vgl. Schläbitz 1997, S. 111-133). Damit war auch im Bereich der Musik das Auge zum dominanten Erkenntnisorgan - wie allgemein in der europäischen Kultur (vgl. Konersmann 1997) - geworden. Der hörende Nachvollzug wurde dann aus dem Blickwinkel der Augenanalyse vollzogen und der Gedanke an ein feststehendes „Kunstwerk“ oder an „Vermittlungsqualitäten an sich“ konnten sich augenscheinlich bilden. Zu erinnern sei nur an Adorno und an seine prägnante Empfehlung an die Musikpädagogik, wie ein adäquates Hören nur zu veranschlagen sei. Das Ideal der Musikpädagogik „wäre das adäquate, aber stumme Lesen von Musik, so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich ist. Dabei wird vorab an die Fähigkeit des Partiturlesens zu denken sein“ (Adorno <sup>7</sup>1991, S. 104).<sup>3</sup> So wird das Prinzip einer mithilfe von Symbolen bebilderten Musik, einer *Augenmusik* vertreten mit der Folge: „Im Sehen gerinnt die Welt zu Objekten“ (Welsch 1996, S. 249). Jeder Blick „läßt die Gegenstände erstarren, versteinert sie“, wie Wolfgang Welsch schreibt, und Versteinerungen schreiben sich apodiktisch, zumal der Blick sezierend zurückkehren kann zum Gegenstand des Interesses,

---

3 Zwar ist Adornos Empfehlung an die Musikpädagogik längst überholte Geschichte, doch unbenommen dessen ist das Auge beim Qualifizieren von Musik sowohl in der Musikwissenschaft als auch in der Musikpädagogik dominantes Erkenntnisorgan geblieben. Auch beim handelnden Musizieren nach Notenvorlage bleibt in der Rückkopplung zum klanglichen Phänomen im Zentrum des Interesses zuletzt das Notat.



prüfend wiedererkennt und erneut objektiviert. Wo man zwar um ein stets unsicheres, irrendes „Subjekt“ wusste, war die Welt mit dem anzunähernden, zu prüfenden „Objekt“ noch in Ordnung. Die Stellung des Auges mit dem gedanklichen Trugschluss von Widerspiegelungen respektive Abbildungen nährt eine ontische Haltung, weil der Konstruktionsaspekt allen Erkennens (vgl. Maturana 1994; Schmidt <sup>5</sup>1994; von Glasersfeld 1996) und so aller Beschreibungsaspekte und Werturteile nicht ins Blickfeld rückt. Der Glaube an Wesenserkenntnis ist an die Halluzination eines wie auch immer gearteten Abbildens und einer daraus abgeleiteten gegenstandsgerechten Deutung gekoppelt.

Auch wenn man differenzierter vorgeht und Musik und Werk aus dem Geflecht von Komposition, Produktion und Rezeption abzuleiten versucht, kreist dieses Geflecht um ein nicht recht ortbares wiewohl unterstelltes Zentrum, das spezifische Interpretationen dann rechtfertigt (wahr), andere aber nicht (falsch).

Aus welchen Dingen und Udingen auch immer ein transzendent „Gegenständiges“ abgeleitet wird: es ist ein Kommunikationsereignis ohne Kern oder Signifikat. Es ist so Folge eines sich selbst erhaltenden Kommunikationsprozesses, bei dem ein kommunikativer Anschluss an den nächsten anschließt und einen bezeichnenden Unterschied setzt wie weitertransportiert und so einen spezifischen Eigenwert ausprägt, der - anders verzweigt und vernetzt - unter Anlegung einer anderen Beobachtungsdifferenz auch grundsätzlich anders ausfallen kann. Das firmiert dann unter „kopernikanischen Wenden“ aller Art und „Paradigmenwechseln“, wenn zu Grunde Gelegtes anders gewichtet wird. Kommunikation macht, was sie macht und generiert im Zuge kommunikativer Selektionen ein soziales Verstehen, das sich aus sich selbst emergiert. Die Referenz ist stets vorgängige Kommunikation und keine Partitur noch Musikklang, wobei Vorgängiges wiederum aus dem Horizont des Gegenwärtigen qualifiziert ist. Partitur und Klang sind Anlass, irritierendes Weltereignis für Bewusstseine, welche ihrerseits Kommunikation irritieren und kommunikative Selbstbeobachtung in Gang setzen. Und selbst das ist noch zu viel gesagt, denn die Irritation von Bewusstsein wird von schon laufender Kommunikation registriert und präformiert, sodass allein Kommunikation Kommunikation vorantreibt und Verstehen autopoietisch generiert. Sofern Bewusstsein eine Werkidee verfißt, kann es Kommunikation anreichern, aber nicht lenken.

Aus kommunikativen Folgeereignissen allein gewinnt verflossene Kommunikation „Präsenz“, indem sie bestätigt wird oder nicht, sodass Sinnpräsenz

allein in der Absenz sich begibt. Mit anderen Worten: Ein Werk hat so lange ein „Wesen“ oder „An sich“, wie das „Wesen“ in der Folge (also als Nicht-Präsentes) kommunikativ bestätigt wird und sich so erhält. Fehlt der kommunikative Anschluss, erlischt auch das „Wesen“. Die Information als Mitteilung mag im Verstehen einen „An sich“-Wert wohl bezeichnen, der sich fortpflanzt, sie mag aber auch durch selektierendes Verstehen im nicht gedachten Sinne bezeichnend anders unterscheiden (Stichwort: Paradigmenwechsel). Wesentlich in diesem Zusammenhang ist jedenfalls: Jegliches „Ist“ ist situiert aus dem Blickwinkel einer Nachbetrachtung, die das „Ist“ nachgerade bezeichnet, was somit nie gegenwärtig war, sodass das „Sein“ seine Identität aus der Differenz von Präsenz/Absenz konturiert und gerade nicht mit sich identisch ist. Die Folge: Wo man zuvor Unsicherheit nur auf der Seite des denkenden Ichs verortete, herrscht Unsicherheit nunmehr auf beiden Seiten. Auf das „Objekt“-Genannte ist kein Verlass mehr.

Man mag so persönlich eine spezifische Idee von Musik verfolgen, doch koppeln mit einem Bewusstsein für die Kontingenz, das auch andere Ideen anerkennt.

- These: *Medienkompetenz setzt die Einsicht kontingent und ersetzt einen normativen Wissensbegriff durch einen, der anderen Einsichten gegenüber offen ist und Toleranz beweist. Das befördert die Bewusstseinsbildung, wo im Zusammenklang mit kulturell gewachsenem (Fach-)Wissen ohne dessen Verabsolutierung das grundsätzlich mögliche Anderssein zu ungewöhnlichen Wissenswegen führt.*
- These: *Medienkompetenz setzt die Einsicht nicht retrospektiv, sondern projektiv. Neben die Vermittlung überlieferten Wissens tritt so die Informationsvernetzung, die Beziehungstiftung, bei der fragmentierte Information in der Weiterverarbeitung (Defragmentierung) neue Werte erschließen hilft.*

Ausgestattet mit einer solchen Haltung sind auch die Neuen Medien konstruktiv zu nutzen, ohne sie der Destruktion zu bezichtigen, denn mit den Neuen Medien verfallen Kunstwerke zu kontingenten Fragmenten und auch alle „An sich“-Qualitäten im performativen Zugriff gleich mit. Eine solche Medien-Praxis sieht sich von einer Theorie begleitet, die den tradierten Gedanken der „Präsenz“ einer Denkschule der Metaphysik geschuldet sieht und verabschiedet. Die Rede ist von Differenztheorien, wie sie aus dem französischen Raum heraus (Derrida, Foucault, Lyotard, Deleuze, Lacan) formuliert worden sind.

Eine Kurzdarlegung des derridaschen Ansatzes: Derrida bezieht sich auf das saussursche sprachliche Zeichen (Signifikat/Signifikant). Das sprachliche Zeichen vereinigt nach de Saussure nicht Namen und Sache, sondern eine in uns wirkende Vorstellung (Signifikat) mit einem innerlich klingenden Lautbild (Signifikant). Die Beziehung zwischen beiden ist - wiewohl von Konvention geprägt - prinzipiell arbiträr. Unterschiedliche Lautbilder (Geige, Violine, Stradivari) können mit ein und derselben Vorstellung verbunden werden. Dem Signifikat (der Sache an sich) wird dabei Vorrang vor dem Signifikanten (Stellvertreter für die nicht präsente Sache) eingeräumt. Im Allgemeinen wird so auch der Schrift das Prinzip der Absenz zugewiesen, die mündliche Rede steht gemeinhin für Unmittelbarkeit und die Präsenz von Sinn, was ausgedrückt in der lebendigen Rede ist und natürlich auch im Gesang:

„Das schon von der italienischen Renaissance wiederentdeckte Prinzip ‚a misura d’uomo‘ (nach Maß des Menschen), das Geheimnis aller klassischen Proportionen zeitloser Schönheit, sollte uns neue alte Orientierung sein. Musikalisch steht dann der selbst singende Mensch vor uns mit seiner Stimme und ihren Möglichkeiten als Orientierung und Regulativ des technisch und ästhetisch nicht nur machbaren, sondern auch des Angemessenen und ebendrum dauerhaft Schönen.“ (Steinschulte 2000, S. 19)

Instrumente haben da nur stellvertretende Funktion, wo die Stimme authentisch wirkt, so lautet die mitlaufende Botschaft. Auch die Schrift vertritt nur die nicht-präsente Leibhaftigkeit, einen seine Sache vertretenden Sprecher. Derrida zeigt in der „Grammatologie“ und anderen Schriften, dass die physische Präsenz keineswegs Garant für präsenten Sinn ist, sondern dass dem Reden die Absenz und damit jeglichem verfügbaren Sinn gleichsam konstitutiv ist (vgl. Derrida <sup>3</sup>1990). Er verabschiedet damit den Gedanken an das saussure-sche Signifikat (Sinn, Bedeutung, Wahrheit ... zuletzt Gott) über das Herleiten der „différance“. Das Kunstwort *différance* ist abgeleitet vom Verb *différer*, das mit (1.) „unterscheiden“ und (2.) „verschieben“ übersetzt werden kann. Eine jede gewonnene Vorstellung (Signifikat) bezieht sich auf Anderes und versteht sich nicht von selbst. Differenz meint also nicht den Abstand zu einem Original, sondern permanente Sinn-Abweichung, geschuldet dem Spiel der Signifikanten.

Wie kommt es dazu? Überall, wo man auf einen letzten Sinn (Signifikat) zu stoßen glaubt, werden allein erläuternde Signifikanten vorgefunden. Denn will ich bspw. den Begriff „Sekunde“ verstehen, bedarf es des (mitgedachten) Kommentars: „Intervall“ oder „Zeitmaß“. Und natürlich ist auch „Intervall“

nicht aus sich heraus zu verstehen, ebenso wenig wie „Zeitmaß“ - Die Folge: Ein weiterer Kommentar, usf. Da Zeichenwelten in der Regel nicht den „Einwortsatz“ als privilegierte Form vorsehen, wachsen Kommentare mit Kontextuierungen: „Wart mal 'ne Sekunde“, überschreitet das Sekundenmaß und mag zudem eine Beziehung über das Inhaltliche kommunizieren. Wenn der verortete Ursprung nur durch den erläuternden respektive still im Hintergrund mitlaufenden Kommentar verstanden werden kann, verfällt das Signifikat zu einem Netzwerk von Signifikanten.

Insofern verweisen auch Texte nicht auf Signifikate, sondern stellen die (gleichberechtigten) Fortschreibungen von Signifikanten dar. Derrida betrachtet Texte so nicht länger als im Idealfall eindeutig zu erschließende „Quellen“ mit einem letzten, nicht weiter zu erläuterndem Sinn, sondern als prinzipiell mehrdeutig auslegbare „Texturen“. Jegliches „An sich“ dagegen wäre das für sich selbst Stehende und das sich selbst Verstehende. Wenn aber der Prozess des Bedeutens so wenig endet wie die Signifikantenkette, ist ein ursprüngliches, bedeutendes Signifikat bzw. ein Sinnkern, das/der - gemäß der Hermeneutik - in einem Text „präsent“ läge und zu erschließen wäre, bloße Fiktion. Worauf gestoßen wird, ist kein letzter Sinn „an sich“, sondern eine signifikante Spur, die sich im Endlosen verliert und Sinn verschiebt im permanenten Prozess des Unterscheidens. Präsenz wird allein erlebt durch das implizit stets wirkende Mitgedachte, wiewohl in der Absenz Verbleibende.<sup>4</sup>

Interessanterweise sind die vom Computer verfügbaren Wirklichkeiten allein dem flüchtigen Zusammenstand prinzipiell bedeutungsloser Signifikanten geschuldet. Sucht man das „An sich“ des dort Präsentierten, verbleibt allein der Bezug auf das Netzwerk der Zeichen ohne Sinn und Bedeutung. Genauer als vom Computer sollte in diesem Zusammenhang aber von Multimedia die Rede sein. Denn seit Multimedia beginnt das Ohr augenscheinliche Verfestigungen wieder zu verflüssigen.

Was aber ist eigentlich Multimedia, ein Begriff, der sich mittlerweile eingebürgert hat und in allerlei Kontexten vagabundiert? In dem Begriff wird ausgedrückt, dass in einem Medium alle gesellschaftlichen Leitmedien vereinigt

---

4 Für eine weitergehende Erläuterung zu den Gedanken des Dekonstruktivismus verweise ich, für die Musikpädagogik, auf Frey 2000 und darüber hinaus auf Schläbitz 2001 oder auch auf mein in Bälde erscheinendes Buch „Mit System ins Durcheinander. Musikkommunikation und (Jugend-)Sozialisation im Internet“, das auf der Basis der Differenztheorien Systemtheorie und Dekonstruktivismus argumentiert.

sind. Die Trennung zwischen Bild, Ton und Schrift ist aufgehoben. Multimedial in diesem Sinne ist schon die Oper, und auch Fernsehen und Film dürfen als multimediale Ereignisse angenommen werden. Trotz der Einheit von Bild, Ton und Text hat die Rede von der Multimedialität erst mit dem Computer ihren eigentlichen Aufschwung genommen und erhebliche Konsequenzen gezeitigt. Multimedialität ist erst seit dem Moment ein Thema, seitdem Bild, Ton und Text zur Referenz das Symbol der Zahl erheben. Dadurch ist eine Übersetzbarkeit der einen Kunst in die andere möglich und ergibt sich der entscheidungsleitende Unterschied. Die Kürze der Zeit, in der dies geschehen kann, ist ein weiterer Punkt, der Multimedialität voraussetzt. Mit dem freien Flottieren der Zeichen geht so das freie Flottieren der Wissensmonumente einher, bei dem Verflüssigungstendenzen in Gang gesetzt werden.

Der Musikwissenschaft und auch in der Folge der Musikpädagogik geht im Rahmen von mannigfaltigen Manipulationsmöglichkeiten und Transformationsprozessen, wie sie mit dem Computer nicht nur möglich, sondern gewöhnlich sind, ihr Musik-„Gegenstand“ verloren, der zwar schon immer im Erklingen Flüchtigkeit bewies und also gegenständlich ohnehin nie war, auf den man aber immerhin noch mit einiger Zuverlässigkeit zurückgreifen konnte, sofern man des ehemals materialen Mediums der Datensicherung nur gedachte. In der Zeichenwelt des Digitalen aber sind keine Daten mehr sicher!

#### *b) Medienkompetenz und zu Grunde gelegte „Vorurteile“*

Vorbehalte gegenüber den Neuen Medien im Musikunterricht entspringen aus Vorurteilen. Solche Vorurteile betreffen zum einen das Verhältnis, das zu tradierten Instrumenten und zum digitalen Medium gepflegt wird. Das eine wird als „natürlich“ geschätzt, das andere als „unnatürlich“ disqualifiziert. Zudem wird dem Umgang mit tradierten Instrumenten Unmittelbarkeit zugewiesen, in dem anderen Fall eher nicht. Wenn Medienkompetenz in erster Linie eine Geisteshaltung ist, so gilt es hier Vorurteile auf ihre Relevanz hin zu prüfen und gegebenenfalls abzubauen.

##### *b.1) Das Vorurteil vom natürlichen Verhältnis zwischen Instrument und Körper*

Die Beziehung zwischen Instrument und Musiker wird häufig als symbiotisch verstanden und verklärt. Eine „natürliche“ Beziehung zwischen Instrument und Menschenkörper würde aus einem Umgang zwischen den beiden Körper-

welten gewonnen, wobei dieses ganzheitliche Moment fraglos je nach Instrument immer wieder anders ausfallen wird (Schlagzeug, Streicher, Flöte, Triangel).

Die Reserviertheit von angehenden Musiklehrern und Musiklehrerinnen gegenüber moderner Musiktechnologie gründet teilweise darin, dass man aus dem Umgang mit dem Neuen Defizite hier erwachsen sieht - Stichwort: Entsinnlichung. Sieht man einmal davon ab, dass die Einbeziehung des Körpers im Umgang mit Computertechnologien in unterschiedlichen Abstufungen (wie bei den vorab gewählten Beispielen) ebenfalls schlicht die Regel darstellt, so wird im Zuge einer solchen Argumentation dabei aber auch hier der Eindruck hervorgerufen, dem Umgang mit digitaler Technologie haftete ein künstliches Moment an, dem Umgang bspw. mit Holzblasinstrumenten (wie bspw. dem Saxophon, der Querflöte) dagegen Natürlichkeit.

Dabei wird einerseits auf die Materialität abgehoben und andererseits auf den Umgang damit, dem „Befassen“ und Einwirken. Ein so genanntes „natürliches“ Verhältnis, was dann in dieser Argumentation mit einem menschengemäßen Umgehen gleichgesetzt wird, liegt aber bei keinem Spiel mit Instrumenten vor. Schon bei der Aneignung von Spielkompetenz wird schnell deutlich, dass diese Körperweltenkopplung mit natürlichem Umgang wenig, mit Disziplinierung und Anpassung an das schwer zugänglich Künstliche viel zu tun hat. Die Schritte, einem Instrument wie der Geige Klänge zu entlocken, sind mühsam und zeigen, wie „unnatürlich“ dieser Umgang sich zunächst gebärdet. Die Kinderweisheit schon, „Aller Anfang ist schwer“, legt beredtes Zeugnis davon ab, wie auf allen Feldern der Enkulturation gegen das kreatürliche Moment gehandelt wird. Die Geige wie auch jedes andere Instrument ist eine hochkünstliche Prothese, mit deren Hilfe der Arm zum Zwecke einer körperfremden Tätigkeit verlängert wird.

„ein violinspieler verlängert seine beiden arme und hände um ein gerät, die violine und ihren bogen. somit entsteht musik, etwas menschliches. wie lang ist der arm? ist es ein teil, eine verlängerung seines körpers, oder ist es ein fremder gegenstand?“ (Aicher 1991, S. 26)

Erst nach einer Phase der Anpassung an die Prothesentechnik - und beileibe nicht umgekehrt - beginnen Instrumente und gelebte Beziehungen natürlich zu wirken, was dem Umstand einer vollzogenen Körperdisziplinierung zu verdanken ist, ausgedrückt in nicht mehr bewusst ablaufenden, automatisierten Bewegungen. Eine als gelungen empfundene musikalische Kommunikation

gründet demnach in einem Körperbewusstsein, das ein Verständnis für sein Instrument entwickelt hat. Wo man sich um den Automatismus der Bewegung nicht mehr kümmern muss, kann man sich dann um die differenzierte, virtuose Klangwerdung kümmern. Das mit einer Prothese versehene Körperteil befördert - wo die Synthese gelingt - jede musikalische wie andere Kultur. Im Computer ist nur eine weitere, möglicherweise sogar sich eleganter anschmiegende Prothese gegeben, die - wo die Beziehungspflege gelingt, also Disziplinierungstechniken greifen - natürlich wirkt. Man könnte - systemtheoretisch gesprochen - auch so sagen: Die Struktur des Musizierens verändert sich, die Organisation bleibt vollkommen unverändert.

Zudem: Wo immer man dem kreatürlichen Moment entgegenarbeitet, beginnt bekanntlich die Welt menschlich zu werden. Dass das Natürliche, das dem Kreatürlichen nahe steht, menschengemäß wäre, wird weithin nicht mehr vertreten. Aus dem Umkehrschluss erwächst das Menschenmaß. Allein künstliche Welten sind dem Menschen gemäß, da der Mensch von „Natur ein Kulturwesen“ ist (Gehlen).

Die so genannte „face-to-face“-Kommunikation<sup>5</sup> muss mit dem Spiel mit dem Computer nicht immer gegeben sein, sodass auch hier ein Mangel verortet wird. Das unmittelbare Spiel mit dem Gegenüber verlöre sich. Die aufgemachte Differenz natürlich/künstlich trägt auch hier die Argumentation und trennt zwischen einem „wahren“ Raum der Begegnung und einem, der den Schein bedient. Auch auf dieser Ebene ist die Differenz von Signifikat/Signifikant aufgemacht, wobei der erstgenannte Fall das unmittelbar Echte verkörpert, dem zweiten eine zweifelhafte Vertretungsfunktion zukommt. Das Echtheitszertifikat aber wird von der erlebenden Instanz zugewiesen, die ihre bisherigen Erfahrungen bei der Gestaltung eines Wirklichkeitsverständnisses mit einbringt. Der Konstruktionsaspekt allen Erkennens wird dabei zwangsläufig ausgeblendet.

---

5 Am Rande sei hier vermerkt: In vielen Schriften wird das dialogische Moment, also das direkte miteinander Reden/Diskutieren, als bevorzugte Kommunikationsform herausgestellt, der gegenüber andere Formen defizitär zurück stehen. Erstaunlicherweise ist der Ausgang aus dem Mittelalter in die Neuzeit und so der Quantensprung nicht nur in Sachen musikalischen Fortschritts und Entwicklung gerade nicht der „face-to-face“-Kommunikation, also nicht dem Dialog, sondern dem mittelbar operierenden Diskurs geschuldet (dem Zirkulieren buchgedruckter Ideen, die schreibend endlos neu kommentiert werden und den Fortschritt implizieren), was nicht den Dialog diskreditiert oder dessen Qualitäten minimiert, wohl aber die angebliche Defizienz anderer Kommunikationsformen der Haltlosigkeit überführt.



Es hängt von

„uns als Beobachtern ab, wo wir die ‚Grenze‘ eines Systems ziehen, d. h. was wir als eine Ganzheit betrachten wollen und was wir als dessen Teile ansehen“ (Balgo/Voß 1995, S. 62).

So ist ja auch das musikalische Miteinander am gleichen Ort keineswegs so „unmittelbar“ wie unterstellt, sondern medial bestimmt, in einem hohen Grade mittelbar über technische Instrumente vollzogen, die gestrichen, geblasen, gezupft, geschlagen werden wollen. „Wirklichkeit“ ist eine bloße Konstruktion, mit der der Mensch gut leben gelernt hat. Die „face-to-face“-Kommunikation lebt von dem Konstrukt, bei dem das Mittelbare in den Hintergrund geraten ist und beschreibt ein Angepasstsein an die Umstände. Selbst da, wo man auf alle Instrumente verzichtet, vollzieht sich das musikalische Miteinander nur mittelbar über das Instrument der Sprache. Und noch wenn der Mensch auf alle sprachverständlichen Laute verzichtet und nur summt, steht der Mensch im Raum der Sprache, aus dem der Weltbezug gezogen ist. Auch Summen kann ja nur in Abgrenzung zur Sprache erst Summen sein und hat Sprache zur Voraussetzung.

„Jede Sprache ist ein Gitter, durch dessen Stäbe wir als Gefangene in ein illusionäres Draußen schauen.“ (Plessner 1976, S. 113)

Der Glaube an die Unmittelbarkeit ist eine schlichte, aber ungemein und Gott sei Dank wirkungsvolle Halluzination mit oft leider allerdings schon dogmatischen Zügen, wenn aus dem eigenen angepassten Weltverstehen vorschnell Urteile geschlossen werden. Die unmittelbare menschliche Begegnung, auf die beim Musizieren oft und emphatisch abgehoben wird, ist grundsätzlich eine mittelbare und in der Umwelt von sozialen Systemen operierend.

Ist die Mittelbarkeit des Seins einmal akzeptiert und man offen für andere Horizonte, gleicht der Umgang mit digitaler Technologie einer Pädagogik, die das „Erlebnis“ in einer „natürlichen“ Umgebung ins Zentrum stellt, wobei das „Natürliche“ natürlich sich nach Graden des Künstlichen definiert und danach dekliniert wird. Der Begriff einer - man könnte auch sagen - *outdoor* verfahrenen „Erlebnispädagogik“ in einem erweiterten Sinne kann hier angewendet werden.

Der digitale Raum der Begegnung ist dann betrachtet als eine noch fremde „Natur“, die mögliche Abenteuer und Spannung verheißt sowie erforscht werden will, genauso wie der analoge Raum der Begegnung auch. Je mehr dieser

mittelbar erlebte Raum erforscht wird, je unmittelbarer wird er wirken. Das Natürliche, das Unmittelbare, das Echte u. a. referieren auf kein statisch Vorgegebenes, sondern auf den, der so bezeichnet, sodass sich in Begrifflichkeiten wie diesen dynamische Ganzheiten zeigen, deren Grenzen sich nach eingestellten Vorstellungen, die sich als passend erwiesen haben, verschieben.

*b.2) Das Vorurteil: Musik macht man mit Instrumenten, aber nicht mit dem Computer*

Mehrfach ist vom Computer als Instrument schon die Rede gewesen und das bewusst: „Instrument“ heißt ja bekanntlich zunächst einmal nichts anderes als *Werkzeug*, und in der Musik sind Instrumente „Geräte zum Hervorbringen musikalisch verwendbaren Schalls (Töne, Klänge, Geräusche)“ (Meyers Kleines Lexikon Musik 1986, S. 153). Aus der Art und Weise wiederum, wie Klang entsteht, ob auf analogem oder digitalem Wege, wird kein Definitionsmerkmal zum Instrument abgeleitet. So können definitionsgemäß Instrumente dann sein Zupf-, Streich-, Schlag- oder Blasinstrumente auf der einen Seite, aber eben auf der anderen Seite auch der Schallplattenspieler, das Klavier oder der über Software zum Erzeugen von Klang ausgelegte Computer.

Der Gedanke, im Computer ein Instrument zu sehen, mag so befremden, doch zweifellos folgt das Gesagte der lexikalischen Definition, da auch der Computer fraglos musikalisch verwendbaren Schall zur Weiterverwendung hervorbringt. Auch mag die Zuordnung von Instrumentengattungen befremden: Doch dass Computer, Klavier und Schallplattenspieler in einem Atemzuge genannt werden, macht seinen guten Sinn: Denn der Plattenspieler bspw. zeigt eine viel größere Nähe zum Klavier, als das ebenfalls mit vorgefertigten Klängen arbeitende Klavier zu anderen überkommenen Instrumenten, wo Klang dem Fingergefühl entspringt und keiner Mechanik. Das Klavier ist nichts anderes als eine mechanische Apparatur bzw. ein mechanischer, auf eine bestimmte Funktion hin spezialisierter Computer, der seine Töne durch Druck eines Fingers auf eine Taste ganz automatisch produziert, womit auch die Nähe zum digitalen Computer bestimmt ist.

„Das Klavier, der Ton oder was man einen präfixierten Ton nannte, stellt ein a priori dar“ (Nono 1975, S. 269), schrieb schon Nono, und die eigentliche Kunst liegt darin, diese Tonproduktion eines Automaten differenziert aufeinander abzustimmen. Dieses „A priori“ ist vom mechanisch ablaufenden Programm determiniert und nicht von der fingerführenden Instanz, die einen

Automatismus auslöst. Aus der Beziehungspflege vorgeprägter Klänge heraus entspringt Musik, nicht aus der Klangerzeugung als solcher.

Nur dadurch, weil der Klavierspieler den Ton nicht erzeugt, sondern „nur“ auslöst, wobei das „nur“ nicht diskreditierend zu werten ist, ist es auch mit dem den Automatismus weitertreibenden so genannten „elektrischen Klavier“ - dem Welte-Mignon-Klavier mit Nuancierungstechnik - bspw. möglich, das einmal aufgezeichnete individuelle, pianistische Spiel von Künstlern getreu wiederzugeben.

Wie beim MIDI-Format des Computers werden bei dieser Form der Aufzeichnung lediglich Anschlagsstärke, Tonhöhe, Tondauer und damit zugleich auch die spezifische Agogik auf einem Papierstreifen bzw. einer Notenrolle registriert (aber gerade nicht die Tonproduktion). Daher und nur deshalb ist mit dem Klavier möglich, was anderen Instrumenten unmöglich ist: das Spiel von Musikkünstlern „live“ zu reproduzieren, selbst wenn diese am anderen Ort oder schon verstorben sind. Diese Daten - rückgefüttert - in das Klavier produzieren die Musik, während die Klangproduktion automatisch abläuft. „Heute sind die erhaltenen Notenrollen von größter musikhistorischer Bedeutung, lassen sie doch aufschlussreiche Interpretationen und Analysen zu. Eine von Gershwin bespielte Notenrolle machte kürzlich sogar eine stereophone Neu-einspielung der ‚Rhapsodie in Blue‘ (im synchronen Zusammenspiel mit einem modernen Orchester!) möglich, und Debussys auf Rolle konserviertes Spiel konnte in moderner Hi-Fi-Technik neu auf Schallplatte gebannt werden.“ (Enders 1987, S. 108) Musikwissenschaftler sowie -pädagogen sind sich der Bedeutung solcher Notenrollen sehr wohl bewusst, untersuchen das vergegenwärtigte Spiel von Verstorbenen und sehen keine Schwierigkeiten, künstlerische Persönlichkeitsprofile daraus abzuleiten.<sup>6</sup> Sie nehmen aber bisweilen schnell eine ablehnende Haltung ein, sobald man die Voraussetzungen für eben jene Vergegenwärtigung von Klavierkunst benennt: Das Klavier ist ein Automat, eben ein mechanischer Computer.<sup>7</sup>

---

6 siehe hierzu auch: Hermann Gottschewski: Die Interpretation als Kunstwerk. Musikalische Zeitgestaltung und ihre Analyse am Beispiel von Welte-Mignon-Klavieraufnahmen aus dem Jahre 1905. Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft 5. 1996

7 Noch prägnanter ist der Automatencharakter bei der Orgel zu sehen. Die Orgel ist eine Maschine, deren lautstarke Klänge mithilfe allein von Fremdenergie erzeugt werden, worauf Bernd Enders unlängst auf einer Tagung in Hamburg noch einmal hinwies. Der Orgelspieler trägt zur Klangentwicklung - genau wie beim Klavier auch - absolut nichts bei. Dafür kann

Wird dem Computerinstrumentalisten vorgeworfen, da er mit der Klangerzeugung nichts zu tun habe, würde er auch über mangelnde Spielkompetenz verfügen, hat ein solcher Vorwurf nur dann Relevanz, wenn er verallgemeinert und auf andere Fälle übertragen wird. Das hieße dann: Mit dem gleichen Recht könnte also der Musiker, der durch sein Fingerspiel die Geige nuancenreich zum Klingen bringt, dem Klavierspieler mangelnde Kompetenz im Instrumentalspiel vorwerfen, weil er bei der Klangerzeugung nicht aktiv Anteil nimmt, damit nichts zu tun hat, sondern per Tastendruck nur vorgefertigte Klänge abruft.

Ein solcher Vorwurf aber wird (zu Recht) nicht gemacht, was seinen Grund darin hat, dass Akzeptanz und Natürlichkeit sich allein aus dem Gewohnheitsrecht ableiten. So operiert das Klavier - eingebunden in mechanisch ablaufende Prozesse - digital, und kann doch natürlich wirken. Und was für Klavier und Schallplattenspieler gesagt wurde, gilt dann fraglos gleichermaßen - so kann man es nun wohl gerechtfertigt ausdrücken - für den großen digitalen Bruder des Klaviers: den Computer selbst. Musikalische, programmatisch abgelegte oder gespeicherte bekannte Daten werden mit dem Klavier, Computer wie auch mit dem Schallplattenspieler in neue Beziehungen gebracht, und dabei wird mit Instrumenten der einen oder anderen Art musiziert. So entsteht Musik!

Das Brockhaus/Riemann-Lexikon unterscheidet sodann noch zwischen naturgegebenen Gegenständen, mit denen Musik gemacht werden kann, und handwerklich hergestellten Instrumenten. Der erste Fall wird als bloßer „Schallgegenstand“ definiert, erst der zweite Fall ist als „Instrument“ klassifiziert (Brockhaus/Riemann <sup>2</sup>1989, S. 233). Mit anderen Worten: Aus dem „künstlichen“ Faktor entspringt so gerade ein weiteres Instrumentenmerkmal, ein Faktor, der dem Computer - wenn man denn vom Wesentlichen sprechen will - schlechthin wesentlich ist.

Schlussfolgerung: Der Computer genügt in einem umfänglichen Maße der Instrumenten zu Grunde gelegten Definition. Er ist demnach ein Instrument (kann fraglos als nicht festgestellte universale Maschine auch Anderes sein) und als solches - gerade auch aufgrund seines weiten Verbreitungsgrades - auch vorbehaltlos in die Musikausbildung zu integrieren. Zudem ist es hierbei von Vorteil, dass im Unterschied zu anderen Instrumenten dieses mittlerweile in

---

er mithilfe von Maschinenteknik erzeugte Klänge in Beziehung setzen und so klangvolle Musik zum Klingen bringen.

einem Großteil von Haushalten auch zur Verfügung steht. Dieses musikalische Potenzial sollte nicht ungenutzt bleiben.

Die immer wieder aufgemachte Polarität zwischen analogem und digitalem Instrumentarium ist nicht ansatzweise begründbar, und die dogmatische Bevorzugung des Einen vor dem Anderen trägt so ideologische Züge<sup>8</sup> und ist im Interesse der Schülerinnen und Schüler zurückzuweisen, die sich aktuell wie beruflich späterhin in einer digitalen Natur, in einem digitalen Begegnungsraum genauso kompetent zu bewegen haben, wie in einer/m analogen. Was allein bleibt, ist die ewig jung bleibende Diskussion, ob analoge Klangerzeugung (oder aber auch Schallplattenmusik) „wärmer“ oder „besser“ klingt als digitale Klangerzeugung (oder aber auch digitale CD-Musik), was zuletzt aber eine unentscheidbare Frage ist und bleibt.

Analog und digital stellen im Übrigen nicht zwei unabhängig voneinander operierende Lebenssphären dar, sondern die eine bedingt die andere. Da im Zuge von Vernetzungen wie Überkreuzungen gegenseitige Beeinflussungen statthaben, ist die Folge des ausschließlichen Bezuges auf eine Lebenswelt ein zu bestimmender Mangel an lebensweltlicher Kompetenz gleich in beiden. Das aber reduziert Möglichkeiten für eine spätere verantwortungsvolle Mitgestaltung am gesellschaftlichen Leben, die auf einer breit gefächerten Basis von Kompetenz basieren sollte. Hier ist auch Postman einmal zuzustimmen, der sagte, dass ein neues Medium nicht nur additiv verfährt, sondern ökologisch. Es durchwirkt eben alles, auch das tradiert Hochgeschätzte und abzugrenzen Gesuchte (vgl. Postman 1988, S. 18).

c) *Medienkompetenz und das pädagogische Selbstverständnis, „Lehr“- und „Lern“-Begriff*

Neue Technologien in den Musikunterricht einzusetzen setzt explizit immer auch bei Vorkenntnissen von Schülerinnen und Schülern an. Das zum Beispiel genommene „winAmp“-Programm dürfte Schülerinnen und Schülern kaum

---

8 Zur Präzisierung, was damit gemeint sein kann: Auf einer Musikpädagogentagung vor nicht allzu langer Zeit wurde ein erprobtes Computerprogramm für den Grundschulbereich vorgestellt, das spezifische Grundkompetenzen schulen helfen sollte. Als Zeitrahmen wurden zehn Minuten *pro Woche* veranschlagt. Eine unwidersprochen bleibender Einwand aus dem Publikum: „Die fehlen mir aber dann woanders.“ Mit dieser Antwort erübrigt sich jegliche weitere Diskussion, wo - bezogen auf ein Wochenstundenkontingent - zehn Minuten für unverzichtbar erklärt werden. So wurde zwar ein sachlicher Einwand formuliert, aber das Prinzip und Kategorische „Nein“ zu Neuen Medien artikuliert.

unbekannt sein, und bei Experimenten und Projekten mit diesem oder auch anderen Programmen können diese ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse konstruktiv einbringen.

Diese Erfahrungen vermögen im Rahmen von Unterricht dabei eine zentrale Rolle zu spielen, da eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern nicht selten eine größere Medienkompetenz aufweist als ihre Lehrer und Lehrerinnen. Die Formel einer „Lerngemeinschaft“ mag angelegt werden, da in der Tat voneinander gelernt werden kann. Gerade im Zeitalter von Computer und Internet macht sich dies in zunehmendem Maße bemerkbar. Der Begriff „Schülerorientierung“ erfährt dadurch eine neue Farbschattierung dergestalt, dass man diese zeitgemäßen Kompetenzen anerkennt, nutzt und dabei als Lehrender sich auch immer als Lernender versteht.

Insofern setzt man nicht nur beim Vorwissen und bei den Erfahrungen auf Schülerseite an, sondern integriert sie umfassend in den Unterricht, was der Motivation nur förderlich sein kann. Wenn es das Ziel von „Schülerorientierung“ sein soll, eine (fraglos nur idealiter zu erreichende) symmetrische Kommunikation anzustreben, so ist dort, wo ein Lernen auf beiden Seiten sich begibt, der Symmetrie zumindest angenähert. Ein solches Lernen bleibt natürlich für Überraschungen offen, da eine gegenseitige Beschulung immer auch entdeckend verfährt. Unterricht ist danach ein umfassender Lernprozess, der nach beiden Seiten hin ausstrahlt und den Unterrichtsgegenstand erst konstituiert. Wenn von Medienkompetenz als Geisteshaltung die Rede ist, ist Schülerorientierung explizit vorausgesetzt und die eigene, aus der Verantwortung geborene unbenommen führend bleibende Position trotzdem immer auch als lernende begriffen.

Das alles führt zu einer Kultur des Lernens, die den Fehler nicht diskreditiert.<sup>9</sup> Fehler können nützlich sein, denn aus Fehlern kann man lernen, indem Lernwege erforscht, revidiert und optimiert werden. „Ein Fehler ist ein Fenster zu

---

9 Ein, wenn nicht „das“ Problem, das den „Lob des Fehlers“ begleitet, ist im folgenden Dialog prägnant aufbereitet: Ein Fachleiter in einem Seminar, der seine Fortbildungen gewissenhaft pflegte und Neu-Gelerntes auch wohlmeinend zu vermitteln suchte, sagte einmal zu einer Gruppe von Referendaren: „Fehler sind Ihre besten Freunde“, worauf zu Recht ein Referendar die einzig mögliche und ironische Antwort bot: „Aber bei Lehrproben, da sollten wir unsere Freunde doch besser zu Hause lassen, oder?“ Diese Problematik gilt natürlich auch im Rahmen der Beurteilung von Schülerleistungen und dürfte nur schwer aufzuheben sein, da neben dem individuellen Fördern und Fordern das vergleichende Beurteilen der Schule als Ort der Selektion und Ort der Zuteilung von Lebenschancen konstitutiv ist.

den Gedanken des Schülers“, wie ein Pädagoge einmal formulierte, denn er kann durch gedanklichen oder kommentierten Nachvollzug Denkwege und logisches Verstehen offenbaren.

Bei der Fehlerkorrektur spielen dann der Lehrer, die Lehrerin nicht mehr die zentrale Rolle, denn deren Aufgabe ist es, im Lernprozess sich zurückzunehmen, den Lernprozess gewähren zu lassen und aufmerksam Lernprozesse zu verfolgen. Das bedeutet: die eigene Präsenz zu minimieren, denn wo im Falle bspw. einer Gruppenarbeit man interessiert dabei steht, liegt die Frage bei allen Arbeitsschritten schon im Raum: „Ist das richtig?“ Mit dieser im Raum stehenden Frage ist der Lernprozess (und damit das Lernen zu lernen) schon eingeschränkt wenn nicht beendet, denn die Überprüfung eigener Ergebnisse, auf die es ankommt, ist unterbunden. Zumindest ist diese Phase einer kommunikativen Reflexion unterbrochen zugunsten der Frage, die nach Antwort verlangt.

Der eigene Gedankengang, die Teamstruktur (Kommunikation, Kooperation) sind mit der Hinwendung zur Instanz „Lehrer“ aufgebrochen, die es ja wissen muss und sagt, was „richtig“ und „falsch“ sei. Mehr noch: Ungewöhnliche, der Regel widersprechende Ergebnisse, die aber ihre Plausibilität haben mögen, werden mit Blickrichtung auf die richtig/falsch klassifizierende Instanz erschwert. Mit der allein physischen Präsenz und Nähe wird „die Verantwortung für den Arbeitsablauf an die Lehrerin zurückgegeben“ (Meyer <sup>5</sup>1993, S. 268). So ist der Lehrer zwar für die Organisation des Unterrichtsablaufs sowie als Impulsgeber gefragt, im weiteren Verlauf bei gruppeninternen Prozessen aber ist Zurückhaltung geboten, und nur in Ausnahmefällen sollte in Arbeitsprozesse einer Gruppenarbeit frühzeitig eingegriffen werden. Ein Gewähren lassen heißt auch ein Anerkennen von Vorannahmen und Vorwissen, das erprobt wird:

„Das setzt aber voraus, daß der Lehrer in der Lage ist, sich selbst für dieses Vorwissen zu öffnen, weil er bereit ist, den Schüler in seiner Lebenswirklichkeit ernstzunehmen.“ (Mädche, zitiert nach Balgo/Voß 1995, S. 66)

Das rührt am eigenen Lehrverständnis und am Bild, das man von Schülerinnen und Schülern hat (vgl. Kaiser 2000).

Dies folgt zugleich dem lerntheoretischen Prinzip, das sich am „Lernen am Modell“ orientiert, was nichts anderes heißt, als dass der Lernende sich immer auch am lehrenden Vorbild orientiert. Wer so bspw. Gruppen- oder Team-



arbeit Anderen antragen möchte, sollte ein Lernumfeld bieten, das der Teamarbeit auch förderlich ist. Teamarbeit predigen und einen autoritativen Führungsstil leben ist bekanntlich kontraproduktiv, wenn die Tat das Wort nicht begleitet. Wer desgleichen auf Ergebnisvielfalt abhebt, eine im Entstehen begriffene Vielfalt aber durch ein vorschnelles Kategorisieren nach „richtig/falsch“ zugleich wieder minimiert, grenzt Vielfalt gleich aus.

Die Folge einer Zurücknahme dagegen kann sein die Nicht-Trivialisierung von Lernprozessen, Ergebnis einer symmetrisch verfahrenenden Kommunikation. Das Ziel der traditionellen Schule ist es gewesen, Schülerinnen und Schüler zu trivialisieren. Auf eine bestimmte Frage wird eine bestimmte Antwort erwartet. Der Erwartungshorizont ist fokussiert, was außerhalb dieses Horizontes angesiedelt ist, nicht akzeptiert. Heinz von Foerster konstatiert, dass

„einige Ausbildungssysteme Lernen mit Trivialisierung verwechseln. Beim Lernen wächst die Anzahl interner Zustände und die semantische Relationsstruktur [...] wird bereichert. Trivialisierung ist dagegen Amputation interner Zustände.“ (von Foerster 1996, S. 23)

Dabei wird mitnichten der Beliebigkeit, wie zuweilen kritisch angemeldet, das Wort geredet, sondern der argumentativen Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen, die der angelegten Erwartung widersprechen, aber in sich stimmig sein mögen.

- These: *Das Selbstverständnis von Lehrenden, das Lehrer und Lehrerinnen im Zeitalter digitaler Kommunikations- und Informationstechnologien entwickeln sollten, kann man prägnant auf die Formel bringen: Weniger dirigieren, dafür mehr moderieren.*

Darauf kommt es zukünftig an, an die Stelle des Belehrens tritt eine Aufmerksamkeit auf Seiten der Lehrenden, die Ergebnisse wägt und begründete - auch der Norm widersprechende - erkennt, zulässt, aufnimmt und gegebenenfalls weitere selbst vertretene Denkmodelle als „ergänzende“ Alternative anträgt. Als Moderator stellt der Pädagoge, die Pädagogin eine Lernumwelt bereit, innerhalb der selbstverantwortet im Zusammenklang mit anderen Schülerinnen und Schülern gelernt werden kann. Die Rolle der Schülerinnen und Schüler wandelt sich vom Belehrten zum kontinuierlich Lernenden, der dann über Techniken zur Selbstschulung verfügt. Peter Struck sieht darin im Grunde die sokratische mæutische Methode wiederbelebt. „Der Lehrer belehrt nicht mehr, sondern berät beim Lernen.“ (Struck 2001, S. 56) Das klingt wenig

brisant, zeitigt aber - mit einer Einlösung - erhebliche Folgen im Falle des Musizierens, das innerhalb von Klassen angestrebt wird.

### *c.1) Musizieren im Unterricht*

Ob man mehr handlungsorientierte, schülerorientierte oder erfahrungsbezogene Konzepte heranzieht, stets kommt zu Recht dem Musizieren und handwerklichen Tun bei der Wissensaneignung wesentliche Bedeutung zu, was aus dem Primat eines ganzheitlichen Lernens erwächst, bei dem - wie die Musikpsychologie lehrt - aus einem figuralen ein formales Verständnis erwachsen kann. Aus konkreten Handlungen wird Erkennen und Wissen geschöpft. Um etwas zu begreifen, muss es auch begriffen werden können. Unterschiedliche Denkschulen stehen hier Pate.

Daraus begründet sich dann auch das Klassenmusizieren, dem in der Musikpädagogik wesentliche Funktion zukommt:

„Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein-bildenden Schule die wichtigste Aktionsform musikalisch-ästhetischer Praxis im Musikunterricht.“ (Bähr 2001, S. 46)

Das Klassenmusizieren allerdings ist - von Ausnahmen abgesehen - elementar an den Dirigenten und so Frontalunterricht gekoppelt. Diese Funktion aber steht der des Moderators entgegen. Wenn Lehrer „stärker Moderatoren werden, [wird] der Frontalunterricht stärker abgebaut werden“ (Glötz 1997, S. 250). Während der eine eher führt, als Sender operiert und im Zentrum steht, berät der andere eher und hält sich im Hintergrund.

Das muss sich nicht widersprechen, denn mit einem neuen Rollenverständnis sind andere Rollen nicht ausgeschlossen, sondern nach Maßgabe einzunehmen. Moderieren (Partner-, Gruppenarbeit) *und* Dirigieren (Frontalunterricht) haben so je ihre Zeit im Unterricht. Schließlich ist Unterricht auf Methodenvielfalt und Methodenwechsel grundsätzlich angewiesen.<sup>10</sup> Das Problem

---

10 Das gilt im Übrigen auch für die Handlungsorientierung, die in der Dominanz, wie sie in musikpädagogischen Schriften unter Bezug auf lernpsychologische Erkenntnisse eingefordert wird, in ihrer schulischen Einlösung zum nicht geringen Problem geraten kann. Zum handlungsorientierten Unterricht schreibt Hilbert Meyer: „Es wäre sicherlich falsch, dieses Konzept zu verabsolutieren und alle anderen als weniger attraktiv darzustellen. Es ist *eine* mögliche Antwort auf die Schwierigkeiten alltäglichen Unterrichts. [...] Die Formulierung ‚handlungsorientierter Unterricht‘ macht deutlich, daß es in der Schule nicht darum gehen kann, *nur* noch handelnd zu lernen.“ (Meyer 1994, S. 214f.) Die Verabsolutierung der einen

erwächst allerdings dort, wo Unterrichtszeiten durch eine spezifische Unterrichtsform dominant besetzt werden. Das Klassenmusizieren benötigt und bindet in der Regel Zeit im nicht unerheblichen Maße. Während im Deutschunterricht bspw. produktive Schreibaufgaben in der Rasterung *einer* Stunde einen zeitlich begrenzten Raum einnehmen und dann in der gleichen Stunde zur kognitiven Auswertung anstehen, ist das Musizieren mit der ganzen Klasse - das liegt in der Natur der Sache begründet - auf eine Schulstunde ohnehin und oft eher auf Stunden zu berechnen.<sup>11</sup> Eine reflektierte Auswertung dessen, was getan wurde, was auch Ziel eines solchen Unterrichtes sein soll, ist damit noch nicht miteingerechnet.

In der vielzitierten PISA-Studie heißt es:

„Angesichts der mangelnden Vorhersagbarkeit, welches Wissen Jugendliche als Erwachsene benötigen werden, ist die theoretische Grundlage ein dynamisches Modell des kontinuierlichen Weiter-, Um- und Neulernens über die gesamte Lebensspanne hinweg. Die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im zukünftigen Leben ist die Fähigkeit, das eigene Lernen - individuell und in Gruppen - zu organisieren und zu regulieren.“<sup>12</sup>

Vor dem Hintergrund der Diskussion von Schlüsselkompetenzen, die die Arbeit im Team, Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit schulen sollen, ist ein solch zeitintensives Handeln auf seine Relevanz hin kritisch zu befragen. Ein gruppendynamischer Prozess mit den entsprechend verorteten Kompetenzen wird, wo die wesentliche Kommunikation über den Dirigenten läuft, gerade nicht oder nur unzureichend in Gang gesetzt.

---

Richtung (mit ihren Qualitäten) führt zur problematischen Vernachlässigung anderer (mit ihren Qualitäten).

11 So ist es auch kein Wunder, wenn dokumentierte Praxisbeispiele, die die Qualitäten des Klassenmusizierens herausarbeiten und betonen, nicht von ungefähr in Sondersituationen gründen. Christoph Schönherr sieht im Klassenmusizieren eine Möglichkeit, Verstehensprozesse auf den Weg zu bringen und das „Mehr“, das Musik bereithält, Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen. Er schreibt: „Das Beispiel entstammt der Arbeit einer sog. Musikklasse eines hamburgischen Gymnasiums. Diese achte Klasse unterscheidet sich von ‚normalen‘ Klassen dadurch, dass alle Schüler ein Instrument spielen. Statt regulär zwei Stunden Musikunterricht in der Woche sieht die Stundentafel für die Musikklasse drei Stunden vor, wovon zwei Stunden für das gemeinsame Musizieren im Klassenorchester eingeplant sind.“ (Schönherr 2001, S. 162f.) Trotz dieser für das Klassenmusizieren geradezu idealen Voraussetzungen (mehr Stunden, alle Schüler spielen ein Instrument), umfasste die Probenarbeit mehrere Wochen (vgl. ebd., S. 169).

12 <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>

Eine Forderung, wie die von Martin Gellrich unterstützte -

„[g]erade in den letzten Jahren wird immer mehr gefordert, dass das Klassenmusizieren eine größere Bedeutung erhalten soll“ (Gellrich 2001, S. 48)

- ist, in die Praxis umgesetzt, geradezu kontraproduktiv, wenn es das Ziel sein soll, Schülerinnen und Schüler ein geeignetes Handlungsrepertoire an die Hand zu geben, das ihnen in einer komplexen Gesellschaft für die Zukunft hilfreich zur Seite steht. Das vorgelebte Modell konterkariert zudem ein soziales Miteinander, das auf Symmetrie baut. Auch ist der Lehrer als Dirigent nur schwer zu ersetzen, da ein Klassenmusizieren im Wesentlichen auf Notenvorlagen und so Notenlesen basiert, eine Kompetenz, die kaum vorauszusetzen und in Schule graduell nur zu schulen ist.

Darüber hinaus sind die Hoffnungen, die mit dem Klassenmusizieren verbunden sind, wie aus einem konkreten Tun musikalische Grundkompetenzen erwachsen, trügerisch. Lernerfolge sind, selbst unter Bedingungen, wie sie nicht überall vorzufinden und als gut zu bezeichnen sind, eher bescheiden (vgl. Bähr 2001). Wenn aber schon unter guten Bedingungen keine befriedigenden Ergebnisse zu erzielen sind, ist vielleicht danach zu fragen, was gegebenenfalls an der Idee „Klassenmusizieren“ nicht stimmt.

- These: *Klassenmusizieren (mit dem Lehrer, der Lehrerin als Dirigenten) ist mit einem zeitgemäßen Musikunterricht nicht zu vereinbaren. An dessen Stelle tritt das Musizieren in der Klasse in Gruppen sowie das Musizieren in zeitlich eng umgrenzten Projekten und für interessierte Schülerinnen und Schüler in freiwilligen AGs.*

Das rührt nun nicht nur an dem Selbstverständnis von Musiklehrenden, sondern auch am Selbstverständnis der Musikpädagogik und -ausbildung generell. Doch so wenig wie im Deutschunterricht Klassendiktate als dominante Form zur Vermittlung einer sicheren Rechtschreibung dienlich sind, so wenig ist das Klassenmusizieren ohne begleitende Maßnahmen (Zusammenarbeit mit ortsansässigen Musikschulen, spezielle in den Jahrgang implementierte Musikklassen bspw.) geeignet, dem produktiven Tun von Schülerinnen und Schülern im breiten Maßstab zuzuarbeiten, das zudem nicht kreativ, sondern allein reproduktiv verfährt.<sup>13</sup>

---

13 Viele Lehrerinnen und Lehrer werden folgendes Problem aus ihrem Unterricht kennen: Gute - nach Notenvorlage musizierende - Instrumentalisten und -innen zeigen sich allzu häufig völlig hilflos, wenn eine Notenvorlage fehlt und trotzdem zum Musizieren angeregt wird.

Gleichwohl bleibt die Voraussetzung, dass Handeln Lernprozesse positiv befördert, unbestritten. Musizieren in der Klasse sieht im Musizieren in kleineren Gruppen eine Alternative. Das hieße dann, ein Musizieren in Gang zu setzen, das ein selbstverantwortetes Handeln in Gruppen auf Seiten von Schülerinnen und Schülern und ein Moderieren auf Seiten von Lehrenden möglich macht. Die Musikpädagogik hat mancherlei Alternativen auch breitgefächert methodisch aufbereitet, indem Experimentierangebote mit der Stimme in Schulbücher genauso integriert sind wie mannigfaltige Impulse zum Schreiben eigener Lieder und Entwickeln/Vertonen grafischer Partituren, Hörspielproduktionen u. a. Auch die Möglichkeit zum Rockmusizieren zielt in diese Richtung. Die genannten Formen unterstützen das produktive, das kreative Tun und verfahren gerade nicht - wie das Klassenmusizieren nach Notenvorlage - allein reproduktiv. Weitere Möglichkeiten wären zu überdenken, sodass insgesamt ein Kanon von Musiziermöglichkeiten vorliegt, der sich dann nicht wie das Klassenmusizieren an dem ausgesprochenen Spezialfall und alltagsfernen „Orchester“ orientiert, das ja nicht gerade demokratisch operiert. Dann kann sich Lernen im sozialen Kontext vollziehen, das das Miteinander nicht hierarchisch strukturiert, sondern heterarchisch organisiert. Und darauf kommt es an!

Das Musizieren mit dem Instrument „Computer“ ergänzt diese vielfältigen Formen zur Aneignung musikalischer Grundkompetenzen und Wissenswelten.

---

Die Fähigkeit, sich von dem Spiel anderer inspirieren zu lassen und sich auf das Spiel eines anderen kreativ einzulassen, fehlt, da sie in der traditionellen Instrumentenausbildung nie geschult wurde, praktisch völlig. Die Frage „Was soll ich denn spielen?“ ist Ausdruck einer solch mangelnden Spiel- und Ausdruckskompetenz. Bei Vorlage von Akkorden, die für das Zusammenspiel vorgeschlagen sind, ist die nächste Frage dann schon vorgezeichnet: „Wie soll ich das denn spielen?“ In einer Informationsgesellschaft, in der die Frage nach dem „Was“ und „Wie“ verstärkt selbstverantwortet entschieden werden muss, ist die Schulung einer Haltung, die das „Was“ und „Wie“ (wie beim Klassenmusizieren) vorschreibt, nicht vertretbar. „Durchführung von Schüler- und Jugendwettbewerben, bei denen Leistungen auf dem Gebiet ‚freie Kreativität‘ gezielt gefördert werden sollen. [...] Intensivierung der Projekt- und Teamarbeit im Schulunterricht“, so lauten Forderungen der „Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg“, um „Wissen und Kultur als Faktoren der Stabilisierung und der Erneuerung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ zu gewährleisten. Sie mögen stellvertretend stehen für andere, die ganz ähnlich schlussfolgern. Wo es um Problemlösungskompetenzen, um „Teamarbeit“, „Kooperationsfähigkeit“, „Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ und insgesamt um Förderung von Kreativität geht, ist von dem Konzept eines die Reproduktion nur fortschreibenden Klassenmusizierens (im tradierten Sinne) zu verabschieden.

(Vgl. <http://www.baden-wuerttemberg.de/zukunftskommission/wissen.html> oder auch Teufel 2001)

Nicht umsonst sind Neue Medien Informations- und Kommunikationstechnologien genannt. Die Kommunikation, Interaktion ist ihnen wesentlich. Allein mit dem Schritt ins Internet wird Kommunikationsforen in einem großen Umfang (Chats, Muds, Moos, Email, Foren etc.) begegnet. Und Kommunikation endet nicht an der A/D-Schnittstelle, sondern findet genauso vor dem Bildschirm zwischen den Schülerinnen und Schülern statt, die sich austauschen. Mit einer entsprechend veränderten Einstellung (siehe Vorurteil Unmittelbarkeit vs. Mittelbarkeit) ist eine solche Schnittstellenkommunikation dann auch konstruktiv bei der Gestaltung von Lernumwelten, in denen auch selbsttätig gelernt werden kann, zu nutzen.

## **5. Musikausbildung und Neue Medien - Probleme und Erfordernisse**

Aus den bisherigen Ausführungen ist abzuleiten, dass der Computer seinen Platz im Musikunterricht finden sollte. Doch schwerer als andere Fachrichtungen scheint sich die Musik und Musikpädagogik den Neuen Medien und den daran geknüpften Handlungskonzepten zu öffnen.

„Die etwa von Baacke (1992) formulierten Lernziele Ganzheitlichkeit handlungsorientierte[r] Medienpädagogik dürften - so auf eine Alltagserfahrung beruhende Vermutung - nur in Ansätzen von den meisten Lehrern akzeptiert sein. Das gilt besonders für Musiklehrer. Ihr Qualifikationsweg ist durch die doppelte Herausforderung musikalisch-künstlerischer und fachwissenschaftlich-didaktischer Ausbildung besonders lang, intensiv und nachhaltig, was die Flexibilität gegenüber neuen medienpädagogischen Einstellungen eher hindert als fördert.“<sup>14</sup>

Die Folge ist eine eher konservative Haltung, die sich Neuem zuweilen wenig bis überhaupt nicht öffnet sowie mit Ablehnung reagiert, was wiederum, neben anderen Faktoren, „nach wie vor mit einer weitgehend verkrusteten Musikausbildung“ zu tun haben könnte (Gies/Jank/ Nimczik 2001, S. 6). Der Kanon an Inhalten und Kompetenzen, die ein Studierender erwirbt, ist vielfältig und komplex, berührt aber nicht in jedem Fall die Unterrichtswirklichkeit und fachlichen Notwendigkeiten (und kann dann auch nicht gesellschaftliche Relevanz für sich beanspruchen). Wo Neue Musiktechnologie keine Rolle in der Ausbildung spielt, werden auch aus der Hochschule in Schule Entlassene Vorbehalte ausprägen und Zurückhaltung üben.

---

14 <http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/medienkompetenz/medienkompetenz.htm>

Die Neuen Medien müssen in der Ausbildung verbindlich gesetzt werden, genauso wie auch die Ausbildung im Instrumentalspiel verbindlich gesetzt ist. Wahlkurse in der einen oder anderen Richtung allein können Medienkompetenz nur wenig fördern, da sie zu selten und auch eklektisch von Studierenden genutzt werden.

Was es braucht, ist eine das Studium begleitende Ausbildung im „Instrument“ Computer, zum einen schon deshalb, weil - wie in anderen Feldern der Instrumentalpraxis auch - erst Kontinuität Kompetenz ausbildet. Zum anderen aber auch deshalb, weil die Halbwertszeit im Bereich des Computerwissens kaum nennenswert ist und eine einmalige Pflichtveranstaltung dem in keiner Weise Rechnung trägt. Wenn die Musikausbildung, wie Gies, Jank und Nimczik schreiben, verkrustet ist, darf man daraus ableiten, dass spezifische Inhalte, die aus der Tradition sich verstehen, für die gegenwärtige Schulpraxis nicht mehr die Relevanz haben, die sie einst hatten.<sup>15</sup> „Im Alltag der Schule das Gefühl nicht loszuwerden, falsch ausgebildet worden zu sein oder auch mit einer dumpfen Ahnung zu leben, dass das, was man studiert hat, nur eingeschränkt im Unterricht umzusetzen ist, nimmt rapide zu.“ (Bäßler 2002, S. 49) Über den Verbleib nicht mehr relevanter Inhalte im Rahmen musikpädagogischer Ausbildung sollte nachgedacht werden.

„Diejenigen, die heute daran gehen, die Konturen einer lernenden Gesellschaft zu entwerfen, sind deshalb zunächst selbst herausgefordert, eine wirklich *offene inhaltliche* Debatte zu führen. Also keine ‚Pro-Forma-Debatte‘, in der die für die Bildung Verantwortlichen der älteren Generation ihre jeweiligen Lehrmeinungen oder Praxiserfahrungen als fertige Antworten vorsetzen und diese nur mit ein wenig ‚Medien-Kompetenz‘ anreichern, um den Tribut an den Zeitgeist zu zollen.“ (Mutius 2000, S. 173)

- These: *Der Computer als Instrument ist gesamstudienbegleitend in die Musikausbildung zu integrieren und ist - vom Ausbildungsumfang her - der*

---

15 Natürlich wäre es mir möglich, Gedanken zu unterbreiten, auf welchen Feldern die Musikausbildung zu reformieren wäre und welche Ausbildungsinhalte verzichtbar wären. Dies unterbleibt aber aus einem naheliegenden Grund: Würde eine solche Darlegung erfolgen, begänne ad hoc eine lebhafte Diskussion über deren Notwendigkeit und Verbleib in der Ausbildung. Über eine solche Diskussion würde die viel wesentlichere Auseinandersetzung über die Integration neuer Musikinstrumente - wie der Computer einer ist - verloren gehen. Erst *nachdem* Einigung über diesen letztgenannten Punkt und dessen inhaltlicher Ausgestaltung erzielt ist, kann man in einem zweiten Schritt über die Revidierung von Ausbildungsinhalten an anderer Stelle nachdenken.



*tradierten Instrumentalschulung gleichzusetzen. Bezogen auf die zusätzliche zeitliche Belastung, ist über eine Entlastung an anderer Stelle - Revidierung schulisch nicht mehr relevanter Inhalte - nachzudenken.*

- These: *Die Musiklehrerausbildung muss - will sie die Ideen des „Lernen lernen“ im Unterricht anwenden - selber dem Konzept eines lebenslangen Lernens folgen. Hierzu gilt es, den über das rein Fachliche hinausgehenden Schlüsselqualifikationen besonderes Augenmerk zu schenken und sie in der Ausbildung verbindlich zu verankern. Ein solches Konzept umgreift schließlich - Stichwort: Lernen am Modell - auch die Lehrenden an Universitäten.*

Auf den ersten Blick scheint dem Methodischen vor dem Fachlichen eine weitreichende Vorrangstellung eingeräumt. Weder ist das der Fall und auch dem Fachlichen keine Absage erteilt. Im Gegenteil: Auf diese Weise wird Lehrenden in wandelnden Wissenswelten erst die Möglichkeit zur permanenten Weiterbildung und damit zur Erschließung wie Aneignung von Wissen (alt wie neu) gegeben, denn

„[I]exikalisches Wissen veraltet schnell, nicht aber das Kontext- und Kompetenzwissen, wie man seine Wissensperspektiven erweitert und sich weiterbildet.“ (Beck 1998, S. 16)

Der Gedanke von Medienkompetenz, einer auf sie bezogenen Geisteshaltung und der eines lebenslangen Lernens sind auf den vorangegangenen Seiten miteinander verknüpft worden dergestalt, dass das Eine ohne das Andere nicht recht einzulösen ist. „[D]as Medium Internet“, schreibt so auch Thomas Münch, sollte

„recht bald selbstverständlich Berücksichtigung finden. Nicht nur, weil vieles dafür spricht, dass es bald ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags sein wird und deshalb auch zum Thema von Schule werden sollte, sondern vor allem, weil das Internet spezifische Lernerfahrungen ermöglicht. Damit diese aber auch tatsächlich möglich werden, ist es notwendig, jetzt eine Vielzahl von Erfahrungen im schulpraktischen Alltag, aber auch in der Lehrerausbildung mit der Integration des Internets in die musikpädagogische Arbeit zu sammeln.“ (Münch 2000, S. 50f.)

Die aus dem Vorangegangenen gezogenen Folgerungen zeigen, wie eine Musikausbildung umzustrukturieren wäre, damit Lernprozesse auch am bewegten Leben ausgerichtet bleiben können. Dabei ist im Wesentlichen der Fokus auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet worden. Das für Heranwachsende Gesagte gilt fraglos auch für die Lehrenden, woraus sich der Anspruch einer

Musikausbildung in Anlehnung an Konzepten eines „lebenslangen Lernen“ ableitet. Wer Andere zum lebenslangen Lernen anregen will, muss selber zur ständigen Revision des einmal Gelernten bereit sein. Projektion und Kontingenzdenken sind hierfür Voraussetzung. Wer dagegen das Zurück zu sicheren Werten und Bildungsidealen propagiert (vgl. von Hentig 1999, Stoll 2001, Postman 1997), mag der guten Absichten zum Trotz Entwicklungspotentiale verschenken und Zukunftschancen eingrenzen.

In einer werteunsicheren Welt ist auf Sicherheit nicht zu bauen, wo der Wandel das sicher und allzu gewiss Geglaubte alsbald gefährdet, und darauf auch nicht zu warten, wo eine fortschreitende Globalisierung Folgen unbekannten Maßes für die Zukunft zeitigt. Das Leben in Gesellschaft heute ist nicht sicher, sondern riskant.

„Traditionelle Kulturen hatten keinen Risikobegriff, weil sie keinen brauchten. Risiko bedeutet nicht dasselbe wie Wagnis oder Gefahr. Das Wort bezeichnet ein Wagnis, das man bewußt im Hinblick auf zukünftige Möglichkeiten eingeht. Größere Bedeutung kommt ihm erst in einer Gesellschaft zu, die zukunftsorientiert ist, für die also die Zukunft das Territorium ist, das sie zu erobern bzw. zu kolonisieren sucht. Der Begriff des Risikos setzt eine Gesellschaft voraus, die aktiv danach strebt, mit ihrer Vergangenheit zu brechen - und dies ist in der Tat das wichtigste Merkmal der modernen industriellen Zivilisation.“ (Giddens 2001, S. 35)<sup>16</sup>

---

16 Die Eisenbahn war Voraussetzung für die Industrialisierung und steht paradigmatisch für die Industrialisierung, kann aber auch als Metapher für die Neuen Technologien betrachtet werden: Durch die beschleunigte Fahrt und dem damit bedingten Zeitgewinn wurde der Raum so verdichtet, dass Heine sagen konnte: „Durch die Eisenbahnen wird der Raum getötet.“ (Heine 1984, S. 60) Mit der Eisenbahn verband sich die Metapher eines „Projektils“, das Raum und Zeit praktisch durchschoss (vgl. Schivelbusch 2000, S. 117) und so neben den Komfort beim Reisen die Vorstellung von Gewalttätigkeit stellte. Eine untergründige Angst und Beklemmung wird empfunden mit der jederzeit „nahe[n] Möglichkeit eines Unfalls ohne auf den Gang der Wagen anderweitig einwirken zu können“ (so in einem Text von 1845, nach Schivelbusch 2000, S. 117). Späterhin verliert sich diese Angst in dem Maße, wie das Reisen mit der Eisenbahn selbstverständlich wird. Latent blieb die Bedrohung aber trotz der sich einstellenden Alltäglichkeit stets präsent, was Ernst Bloch von der „Dämonie“ der Eisenbahn die Rede führen lässt (nach ebd., S. 118), da das „natürlich“ gewordene Rasen Sicherheit suggerierte, obwohl man im Falle der Dysfunktionalität der Technik dieser bedingungslos ausgeliefert war. Im vorindustriellen Zeitalter waren große Katastrophen in erster Linie Naturereignissen geschuldet, nunmehr können sie technischen Ursprungs sein, für die der Mensch verantwortlich zeichnet. „Alles, was der Mensch mit seinen Händen schafft, kann einen Unfall erleiden. Aufgrund von einer Art ausgleichender Macht werden die Unfälle umso heftiger, je perfekter die Apparate werden.“ (Felix Tourneux, 1846 in einem Artikel

Das Territorium Zukunft ist mit den neuen Technologien von einem fernen Punkt, auf den alles hin linear zustrebte, in die Breite verlagert worden und unübersehbar geworden. Zwischen möglichen Zukünften ist gleichwohl zu entscheiden, ohne dass aus der Vergangenheit das Ziel noch recht bestimmbar wäre. „Tolerante, revidierbare Formen, sich trotz Unsicherheit zu entscheiden, sind eine Schlüsselqualifikation, auf die Schulen, Berufsausbildung, Hochschulen und Weiterbildung die Menschen vorbereiten müssen“ (Beck 1998, S. 17). Schlüsselqualifikationen wie die genannten mögen so insgesamt helfen, der *Zumutung* einer permanent abverlangten Weiterbildung sich zu stellen. Sicher: Die Bewältigung derselben ist nicht garantiert, das Handwerkszeug zumindest aber an die Hand gegeben.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (<sup>7</sup>1991): Zur Musikpädagogik. In: Ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen
- Aicher, Otl (1992): Analog digital. Berlin
- Bähr, Johannes (2001): Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 9. 1. Quartal
- Bäßler, Hans (2002): Keine Alleskönner. In: nmz 04/2002
- Balgo, Rolf/Voß, Reinhard (1996): Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. In: Voß, Reinhard (Hg.): die Schule neu erfinden. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Baron, Stefan/Becker, Kurt E./Schreiner, Hans Peter (Hg.) (1997): Die Informationsgesellschaft im neuen Jahrtausend. Bergisch Gladbach
- Beck, Ulrich (1998): Thesen für eine umfassende Bildungsreform. In: Diekmann, Heinrich/Schachtsiek (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart
- Belz, Horst/Siegrist, Marco (<sup>2</sup>2000): Schlüsselqualifikationen. Freiburg
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Brockhaus/Riemann-Musiklexikon E-K. Mainz <sup>2</sup>1989
- Derrida, Jacques (1990): Die Différance. In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart

---

zum Stichwort „Unfall“ in einem lexikalischen Werk für technische Apparaturen, zit. nach Schivelbusch 2000, S. 119)

- Derrida, Jacques (<sup>3</sup>1990): Grammatologie. Ffm
- Derrida, Jacques (<sup>7</sup>1997): Die Schrift und die Differenz. Ffm
- Diekmann, Heinrich/Schachtsiek (Hg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (2000): Schulmusik quo vadis? In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 8. 4. Quartal
- Enders, Bernd (1987): Von Drehorgeln, Spieldosen und ‚musikalischen Kunstmaschinen‘ oder Mechanische Musikautomaten und ihre Musik im 19. Jahrhundert. In: Schutte, Sabine (Hg.): Ich will aber gerade vom Leben singen. Reinbek bei Hamburg
- Engelmann, Peter (Hg.) (1990): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart
- Foerster, Heinz von (1996): Lethologie. In: Voß, Reinhard (Hg.): die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel/ Berlin
- Frey, Thomas (2000): Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924-1941). In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen
- Fröhlich, Werner/Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hg.) (1988): Die verstellte Welt Ffm
- Gellrich, Martin (2001): Ein Plädoyer für den Instrumentalunterricht an Schulen. In: Musik in der Schule 3
- Giddens, Anthony (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unsere Welt verändert. Ffm
- Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 9. 1. Quartal
- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ffm
- Glitz, Peter (1997) (in der Diskussion mit Neil Postman zum Thema: Bildung in der multimedialen Gesellschaft). In: Baron, Stefan/Becker, Kurt E./Schreiner, Hans Peter (Hg.): Die Informationsgesellschaft im neuen Jahrtausend. Bergisch Gladbach
- Haefner, Klaus (1997): Das Bildungswesen hat sein Monopol verloren. In: Rutz, Michael (Hg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München
- Hentig, Hartmut von (1999): Bildung. Weinheim/Basel
- Hitzler, Ronald (1994): Sinnbasteln. In: Mörrth, Ingo/Fröhlich, Gerhard (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/N.Y.

- Kaiser, Hermann Josef (2000): Wie kommt der Schüler in den Kopf des Lehrers? In: Musik in der Schule. Heft 1
- Kaiser, Hermann Josef/Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Mainz
- Kittler, Friedrich (<sup>2</sup>1987): Aufschreibesysteme. München
- Konersmann, Ralf (1997): Die Augen der Philosophen. Zur historischen Semantik und zur Kritik des Sehens. In: Ders. (Hg.): Kritik des Sehens. Leipzig
- Knolle, Niels (Hg.) (2000): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen
- Lenhard, Hartmut/Strauß, Detlef (2000): teach:line. Medienpädagogische Ausbildung in Studienseminaren. Gütersloh
- Luhmann, Niklas (<sup>4</sup>1993): Soziale Systeme. Ffm
- Maturana, Humberto (1994): Was ist erkennen? München
- Meyer, Hilbert (<sup>5</sup>1993): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Ffm
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. Ffm
- MSWWF (1999): Richtlinien und Lehrpläne Musik, Sekundarstufe I, Gesamtschule. Düsseldorf
- MSWWF (1999): Richtlinien und Lehrpläne Musik, Sekundarstufe II, Gymnasium. Düsseldorf
- Münch, Thomas (2000): Musikunterricht online. In: Helms, Siegmund (Hg.): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel
- Mutius, Bernhard von (2000): Die Verwandlung der Welt. Stuttgart
- Negt, Oskar (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Nimczik, Ortwin (1998): Computereinsatz im Musikunterricht? In: Musik und Bildung Heft 5. Sep./Okt.
- Nono, Luigi (1975): Texte. Studien zu seiner Musik. Zürich
- Olias, Günter (Hg.) (1994): Musikhören. Aneignung des Unbekannten. Essen
- Plessner, Helmut (1976): Die Frage nach der *Conditio humana*. Ffm
- Postman, Neil (1988): Sieben Thesen zur Medientechnologie. In: Fröhlich, Werner/Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hg.): Die verstellte Welt Ffm
- Postman, Neil (1997): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München
- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Rutz, Michael (Hg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München
- Schaeffer, Pierre (1974): *Musique concrète*. Stuttgart
- Scheller, Ingo (<sup>2</sup>1999): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin

- Schivelbusch, Wolfgang (2000): Geschichte der Eisenbahn. Frankfurt/M. (dtv)
- Schläbitz, Norbert (1993): Szenische Interpretation im Musikunterricht. In: Zeitschrift Grundschule 03
- Schläbitz, Norbert (1997): Der diskrete Charme der Neuen Medien. Augsburg
- Schläbitz, Norbert (2001): Am Ende die Medientheorie? - Vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ musikalischer Kommunikation. In: Pilnitz, Karin/Schüssler, Berthold/Terhag, Jürgen u. a. (Hg.): Musikunterricht heute (4). Musik in den Medien - Medien in der Musik. Oldershausen
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (<sup>5</sup>1992): der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Ffm
- Schönherr, Christoph (2001): Lebenswelt Musizieren - Klassenmusizieren als Prozess der Verständigung. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg
- Schutte, Sabine (Hg.) (1987): Ich will aber gerade vom Leben singen. Reinbek bei Hamburg
- Steinschulte, Gabriel M. (2000): Ist Musikkultur nur Live-Musik? In: Helms, Siegmund (Hg.): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel
- Stoll, Clifford (2001): Logout. Ffm
- Stroh, Wolfgang Martin (1994): Neue Musik - szenisch interpretiert In: Olias, Günter (Hg.): Musikhören. Aneignung des Unbekannten. Essen
- Struck, Peter (2001): Netzwerk Schule. München
- Teufel, Erwin (2001): Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Ffm
- Weber, Martin (1999): Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er bis 1970er Jahre. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 2. 2. Quartal
- Welsch, Wolfgang (<sup>2</sup>1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Ffm
- Wolff, Thomas (2000): Computer und Musikdidaktik. In: Lugert Verlag in Verbindung mit Christoph Richter (Hg.): Diskussion Musikpädagogik. Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik. Heft 7. 3. Quartal

Dr. Norbert Schläbitz  
 Mentropstr. 79  
 33106 Paderborn  
 e-mail: doc-nob@t-online.de